في

علم النفس اللغوى

اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها

* سليمان ، السيد عبد الحميد.
* فى علم النفس اللغوى اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها
* السيد عبد الحميد سليمان
* ط 1 . – القاهرة : عالم الكتب: 2015 م
* ٢٥٦ ص : 24 سم
* تدمك : 1-986-232-977 * رقم الإيداع : 16534/ 2014
1- علم النفس اللغوى
أ- العنوان 400,19

عالم الكتب

* الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 002023939027

* المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون: 23926401 – 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

www.alamalkotob.com -- info@alamalkotob.com

في

علم النفس اللغوى

اللغة بين علم النفس وحروبها واضطرابها

تأليف

الأستاذ الدكتور/السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

رئيس قسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة حلوان

الطبعة الأولى

١٤٣٥هـ/ ٢٠١٥م





بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ وَيْلَكُمْ ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّمَنْ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ ﴿٨٠﴾ ﴾ [القصص: ٨٠]

﴿ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُوا۟ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ ﴾ [فصلت: ٣٥]

[صدق الله العظيم]



الإهداء

إلى أصحاب الهامات والقامات والسمو والجلالة الذين ذبوا عن مصر الغوائل، والمكائد والحبائل، وحفظوا لها كرامتها أعقاب ثورة كادت تعصف بها أمنيا وسياسيا و اقتصاديا، فدرءوا عن المحروسة، مصر الحبيبة، تغول المجتمع الدولى والانكفاء فى دهاليز العوز والحاجة.

إلى صاحب السمو والجلالة، ملك ملوك العرب، مليك المملكة العربية السعودية/ عبد الله بن عبد العزيز-حفظه الله.

إلى صاحب السمو والجلالة، أمير أمراء العرب، أمير دولة الكويت/ الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح-حفظه الله.

إلى صاحب السمو والجلالة، نبت حكيم العرب رحمه الله، الأمير المهاب، الشيخ/ خليفة بن زايد آل نهيان- حفظه الله.

إليكم يا من حفظتم لمصر كرامتها وهيبتها وأخذتم بيد حكومتها وشعبها بدعمكم على كل الأصعدة أهديكم عمرى قبل أن أهديكم كتابى هذا، ولكم ولبلدكم ولشعوبكم منى الوفاء حتى الذماء، والعطاء حتى الصبابة مادامت الدنيا وما بقيت الحياة.

المؤلف



فهرس المحتويات

مقدمة الطبعة الأولى

هاؤم اقرأوا كتابى ....

ففيه نتناول واحدا من أهم الموضوعات وأعقدها فى علم النفس.

نتناول فيه أول اختراع أنتجته السليقة الآدمية. وباكورة ما سطره الإنسان على ظهر البسيطة القاحلة.

نتناوله من زاوية الطبيعة النفسية للبشر فى محاولة لفهم مستدق؛ كى نتلمس أوجاع النفس البشرية وأطايب ما تمتلك من خصائص متفردة حين نطلب من صاحبها فهم نتاجه الذى اخترعه متمثلا فى اللغة.

نعم، حين نطلب منه أن يفهم اللغة ويعبر بها عن ذاته السابحة فى رواق ما يعبر عن سموقه وتفوقه؛ لأن اللغة هى الإنسان، أقصر ماقيل فى اللغة ليعبر عن مكانتها.

إنها اختراع إنسانى، وإحدى الوقائع البشرية الاجتماعية ، وأخص خصيصة معرفية ونفسية تعبر عن سموق الإنسان وتفوقه على سائر الكائنات بما يمتلكه من قابلية ما أحصى مثلها أو على شاكلتها أو شبيهها لدى أى كائن من الكائنات، فهى تدلل على أن الإنسان هو الكائن الوحيد والفريد الذى يمتلك أعقد جهاز معرفى مكنه من اختراع لغته وتشفير وترميز سلاسلها المنطوقة أو المكتوبة وإعادة إنتاجها فى سياق من الخلق والإبداع.

إنها اللغة بيت الشعب، وقوة الأمة، ومصدر فتوتها وعنفوانها، و مرآة حضارتها ومستودع ثقافتها. والتى ترادف قوتها قوة متحدثيها، وقوة متحدثيها من قوتها.

إنها أداة الحفظ على إيهاب وشحمة ولحمة أى أمة، والتهاون فيها، وإهانتها، وعدم صيانتها يعبر عن أمة تبتعد عن مزاج القوة وآليات التطور، إنها أداة المبغضين والمحتلين فى هذا القرن لتحقيق الجيل الرابع من الحروب، ذلك الجيل من الحروب الذى يقوم على تفكيك الدول من الداخل، وإثارة النعرات القومية والمذهبية للاقتتال وسفك الدماء، ولسوف تكون اللغة وإثارة نعرات التعصب للغات الأقليات والقوميات الداخلية إحدى آليات تحقيق هذا النوع من الحروب على أرض الواقع.

إن حرب اللغة الذى ستأخذ مكانها فى هذا القرن سوف تكون أشد من أزيز الصواريخ، وهدير الطائرات، وقعقعة الدبابات.

إن اللغة واحدة من أهم آليات قوة الشعوب، وواحدة من أنجع الوسائل لتحقيق طفرة اقتصادية فى هذا القرن والقرون التالية؛ وذلك من خلال استخدامها لغة للحوسبة وتسويق البرامج فى التكنولوجيا والتكنولوجيا الفائقة. ومن ثَمَّ، فإن أمتنا مطالبة من الآن، أكثر من أى وقت مضى، بأن تهتم بلغتها بغية اتخاذها أداة عالمية لتسويق المعرفة، ولغة للبرمجة والحوسبة سعيا وراء التقدم التقنى والتكنولوجى.

إن اللغة أداة من أدواة الغزو الثقافى، وواحدة من أهم الآليات والمتون للمحافظة على الهوية والقومية والخصوصية فى ظل الهجمة الشرسة للعولمة وتداعيتها الثقافية الحضارية، ومن هنا فإن واجبَ الاهتمام بها واجبٌ قومى ودينى، ويتعاظم هذا الواجب إذا ما علمنا بأنها اللغة التى يتحدث بها أكثر من ربعمائة مليونِ فردٍ، وخامس لغة من ناحية عدد المتكلمين بها على ظهر الكرة الأرضية ويسعى إلى تعلمها آخرون من قوميات غير ناطقة بالعربية، ومن ثَمَّ فإن السعى فى سبيلها، هو سعى من أجل بقاء أمة وتطورها.

لهذ الأسباب وأكثر، كان هذا الكتاب محاولة للفت انتباه الناطقين بالضاد عساهم أن يتحيزوا للغتهم ويحافظوا عليها.

إنها محاولة لفهم طبيعة الطفل العربى، وكيف يمكن تطوير لغته وتنميتها بعد المحافظة على ماتبقى منها.

ونظرا للأهمية البالغة للغة فى تربية المواطنة والانتماء والوطنية، فقد اهتم بها العديد من المتخصصين فى مختلف فروع العلم مثل علماء الطب، والفسيولوجى، والأنثربولوجى، والاجتماع، وعلماء النفس، ومن قبل هذا وذاك علماء اللغة وفنونها.

ولعل من أهم فروع العلم التى اهتمت باللغة هو علم النفس؛ إذ يعد هذا العلم علما إنسانيا فى المقام الأول، ومن هنا كان اهتمامه بالغا بلغة الإنسان، ليكون الوليد الطبيعى هو علم نفس اللغة أو علم النفس اللغوى.

ولما كان الربيب العربى هو غاية ووسيلة لفهم الذات فقد كان كتابنا " فى علم النفس اللغوي".

ولم أشأ تسمية كتابى "علم النفس اللغوي"؛ لأن فى التسمية الأخيرة إحاطةً وشمولًا يخالف متنه ومضمونه، لأن الكتاب بتسميته فى علم النفس اللغوى يفيد التبعيض، وهو ما يوفر لى بابا أدلف منه هاربا من أن أتناول كل مهارات اللغة الأساسية، وهو أمر لو حدث وتناولته لخرج الكتاب ربلا مكتنزا(الربل كثير اللحم ومكتنزا مثلها إذا جمد) فى عدد أوراقه وحجمه إلى الحد الذى يجعل من تداوله غلوا ثمنه أمر معجز، فى ظل ظروف اقتصادية ومالية أعجزت الغنى قبل الفقير ، ناهيك عن أن إلف الشباب العربى هو العزوف عن القراءة، إذ تفيد الإحصاءات أن أقطار الأمة العربية من أقل الأمم قراءة ، مع أنها أمة القرآن مبنىً ومعنى، وأمة اقرا، ومن ثم كانت التسمية الأُولى هى الأولى من وجهة نظرنا.

على أننا نود التنويه إلى أننا قد أفضنا فى التأطير والتأصيل لبعض مكونات هذا الكتاب، فى الوقت الذى تجدنا لم نطل فى بعضها، وهو أمر خضع لقياس المؤلف فى تقدير الأهمية الخاصة بالموضوع فيما يتعلق ويرتبط بتوجه الكتاب ومضمونه.

إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب لاننكر أننا اسرفنا فى تفسير وتأطير لبعض العمليات المرتبطة بالأداء وبخاصة إذا ما كان الأداء يرتبط بصعوبة القراءة أو الكفاءة فيها، لاسيما إذا كان الأمر يخص الطبيعة النمائية والتفاعلية لهذه العمليات فى مرحلة الطفولة، ومرد هذا الاهتمام والاسهاب فى التفصيل هو مكانة القراءة فى حد ذاتها كمهارة أساس من مهارات اللغة، وكذا لكون الأمر يتعلق بإنسان فى مستهل حياته، وهو غاية كل أمة أو وطن من الأوطان، وهو الأمر الذى جعلنا فى بعض الأحايين نورد بعض الإرشادات والأفكار والتوجيهات لتعليم القراءة لأطفالنا بعيدا عن الطرق التقليدية والشائعة فى مدارسنا، وهو أمر أخاله مفيدا إذ فى تجريب مانقترحه مندوحة لأن يجد المعلم ما قد يسعفه فى اختبار هذه الطرق، وتلك الاستراتيجيات.

إن أمر قراءة هذا الكتاب صعب فى حقيقته لتضمنه مفاهيم تجريدية ، ومفاهيم ترتبط بقواسم مشتركة مع اللغة كفاءةً واللغة كأداء، ومع العمليات التى تكمن خلف الكفاءة والأداء، وهو ما يجعل هناك ضرورة إلى شحذ الهمة وإيقاظ العقل فى القراءة، كل هذا برغم أننا تعمدنا التوضيح والتفسير للمفهوم الذى تتم قراءته بأكثر من أسلوب وبأكثر من طريقة مع محاولة إعطاء أمثلة للشرح والتفسير والتوضيح، وأدعو أن يكون المؤلف قد نجح فى ذلك.

وبرغم ان المؤلف من المتخصصيين فى الفيزياء والكيمياء فى الدرجة الجامعية الأولى إلا أن اهتمامه بعلوم اللغة ومهاراتها الأساس يتأتى من حبه لقوميته ولسانها العربى المبين، كما أن اهتمامه بهذا الجانب برغم تخصصه فى الدرجة الجامعية الأولى وتخصصه فى صعوبات التعلم فى الدكتوراه إنما يتأتى من تقديره البالغ لأهمية اللغة ومهاراتها الأساس فى تنمية وترقية مهارات الأطفال العرب، ترقيها فى مهارات تتماهى مع كفاءة الأداء فى العديد من المهام والمواد الدراسية، كما أنها تمثل جوهر تعلم المواد الدراسية قاطبة. وحبا فى أمتنا وولعا بأبنائنا من الأطفال والمعلمين كان

هذا الاهتمام عسى أن تلتقط يد خبير عركته دربة الحياة وصقلته خبرة التعليم فكرة من هذا الكتاب تفيد فى تعليم أبنائنا على طول الأمة العربية وعرضها، والتى هى من أحب الأمم إلى نفسى، بل بالأحرى، إنها الأمة التى تمثل فصيلة دمى، وديوان لحمى، ومخ عظمى.

ولما كان علم النفس اللغوى من العلوم التى تهتم بالأداء اللغوى وكيفيته، إلى جانب أنه لا يستطيع أن ينخلع بنفسه، أو يكفكف رداءه بعيدا عن الأصل وهو اللغة فى حد ذاتها. وهو أمر عسير على أمثالى لكونى متخصص فى البكالريوس فى الفيزياء والكيمياء، إلا أننى حاولت برغم ذلك كى أدلو بدلوٍ فى المجال، ولِمَ لا والمحب لحبيب لا يمثل له العنت من المحبوب مغرما.

إن حب الأمة العربية جعلنى أتحمس لتأليف الكتاب؛ لأهمية ما يتناوله ويفيد فى فهم وتربية أطفالنا، شباب المستقبل الذين سيقفون فى قابل الأيام على سدة إدارة أمة من أغلى وأحب الأمم إلى فؤادى وقلبى وملكاتى وأنفاسى، فلما كان الأمر كذلك، فقد جاء هذا الكتاب ليتضمن العديد من فصول تمثلت في:

الفصل الأول جاء متضمنًا مايشير إلى مكانة اللغة فى بناء الحضارات والأمم، وعلاقتها بقوة الشعوب وتحضرها، وخصائص السموق والأنفة فى اللغة العربية، والذى يجعل منها لغة من أجل وأسمى وأرقى لغات العالم عامة واللغات السامية خاصة، وكيف أن أبناءنا كادوا لها، وتفنن بعضهم فى الكيد لها بارتضاخ العامية والإهمال فى شأنها ومكانتها فى المناهج الدراسية. وأبرزنا فى هذا الإطار أهمية أن نهتم بها وإلا فقدنا الشريان والوريد، وتهتك لحمنا وشحمنا. إنها اللغة التى تعبر عن قوة أمة وتحضرها. ومن ثَمَّ، كان ما كان فى هذا الفصل حول لغتنا العربية من سمت يعبر عن رقيها وسموقها وتفردها على سائر لغات الدنيا.

أما الفصل الثاني: فقد جعلناه يتضمن تعريف اللغة باعتبار ذلك من المفاهيم الأساس التى يدور حولها الكتاب. كما أننا بتعريف اللغة نكون قد أصبنا المنهج

العلمى فى كبد، أصبنا مقتضياته وضروراته، تلك المقتضيات والضرورات التى تحتم توضيحًا للمكونات والمفاهيم التى تمثل الأساس الذى يقوم عليه الكتاب، غير متناسين ونحن نكتب هذا الفصل أن نقدم نموذجا من بناة أفكارنا يوضح العلاقة التفاعلية بين مهارات اللغة الأربع والتفكير، وكيف أن كل مهارة تؤثر فى المهارات الأخرى وتتأثر بها، وكيف أن الكل يؤثر فى التفكير ويتأثر به.

وفى الفصل الثالث: ذهبنا نؤطر لماهية علم النفس اللغوى باعتباره واحدا من العلوم التى اهتمت باللغة، لكن من زاوية العمليات والإستراتيجيات الداخلية التى تكمن خلف الكفاءة فى اللغة موضوع وجوهر اهتمام علماء اللغة، ثم ذهبنا نفرق بين ما يهتم به المتخصصين فى اللغة وما يهتم به علم النفس اللغوى؛ كى يكون القاريء على بينة من أمره، وبخاصة فيما يتعلق بالفروق بين اهتمام علماء اللغة واهتمام علماء نفس اللغة.

وجاء الفصل الرابع، ليتضمن وظائف اللغة، ليعلم القارئ كيف أن اللغة مصير حياة، وداعى بقاءٍ من خلال الكم الهائل والنوعى الذى تقدمه لنا من خدمات ومنح لانشعر بالكثير منها ونحن نمارسها.

كيف أنها تؤدى وظائف: اقتصادية، وكمبيوترية، وثقافية واتصالية، وانتماء، وهوية، ووظائف فكرية، تنقلنا من عالم المحسوس إلى عالم التجريد؛ لتجعل منا بحق معنى يتدفق فى الإنسانية ويتسم بالتجريدية ، ناهيك عن أننا فى هذا الفصل تعرضنا للجدلية بين علاقة اللغة بالتفكير فى إطار يقوم على عرض كافة وجهات النظر فى هذا الإطار.

أما الفصل الخامس، فقد ضمناه عددا من الموضوعات التى لا غنى عنها لدارس هذا المجال، حيث ضمنا هذا الفصل موضوعات مثل: كيف تكتسب اللغة من وجه نظر العديد من النظريات النفسية ذات التوجهات المختلفة والمتنوعة، فى محاولة منا للإحاطة بالموضوع من جنبات وزوايا عدة، وهو أمر من وجهة نظرنا يعد

غاية فى الأهمية، إذ فى معرفتنا لكيف تكتسب اللغة معرفة بكيفية التشخيص والتحديد للسلوك اللغوى. كما أن هذا الأمر يعد أيضا غاية فى الأهمية إذا ما أردنا معرفة كيف يتم بناء السلوك اللغوى وتعديله، وكذلك التدريب على إكساب السلوك اللغوى الصحيح.. إلا أننا فى هذا الإطار قد واجهنا شعابا متفرقة وطرقا متعرجة ووهادا وشعافا سامقة؛ إذ وجدنا تفسيرات مختلفة مطروحة فى نظريات عدة.

ولما كان الأمر كذلك، فقد قمنا بإيراد العُمُد الرئيسة لنظريات علم النفس ؛ حتى لا تتفرق بنا الشعاب فتتشتت الأفكار، ثم لخصنا على عجالة عاجلة – إن جاز لنا هذا التعبير – أهم ما يمكن الإفادة منه من خلال ما ذهبت إليه كل نظرية بحسب ما سمح به المقام.

ومن هنا فقد عرضنا فى هذا الفصل لثلاثة اتجاهات مركزية لنظريات علم النفس، تمثل الاتجاه الأول منها فى الاتجاه الإمبريقى؛ وهو الاتجاه الذى يعظم من الوزن النسبى للعوامل البيئية فى تفسيره لاكتساب اللغة مقارنة بما عداها من العوامل الأخرى سواء كانت هذه العوامل وراثية- فطرية أو فسيولوجية أو ذهنية.

وفى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية السلوكية باعتبارها من النظريات الرائدة فى علم النفس، ولا يمكن لأى سلوك أن يفسر بمنأى عنها مهما قيل فيها من انتقادات.

ثم عرضنا فى هذا الاتجاه أيضا لنظرية التعلم الاجتماعى، والتى تضع للواقع البيئى من الوجهة الاجتماعية دورا لا بأس به فى تفسير كيفية اكتساب الأطفال للغة.

أما الاتجاه الثاني: فقد جاء ليعظم من الوزن النسبى للإمكانات الفطرية للفرد، والقابلية الداخلية للغة، بما يشبه وضع جهاز للغة داخل الفرد يوجه الفرد نحو اكتشاف الملامح الصحيحة فى البناء اللغوى دلالة وتركيبا، فى الوقت الذى يقلل

هذا الاتجاه من الوزن النسبى للعوامل البيئية، وإن أبدت نظريات هذا الاتجاه ما يشير إلى أن دور البيئة لا يمكن إغفاله بالكلية، إنما ذهبت ترى أن دور البيئة يتمثل فى إظهار هذا المكون الفطرى الذى ركب لدى الإنسان كى يمارس عمله، وكذا تحديد مظهره ومبناه، أما معناه فكأنما هو غرس فى الفطرة الآدمية أو الجبلة الإنسانية، ومن هنا كان عرضنا للاتجاه العقلانى أو الفطرى. وفى هذا الإطار فقد عرضنا لنظرية تشومسكى فى اللغة، ولكن اقتصر عرضنا لهذه النظرية من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة فقط.

وفى الاتجاه الثالث: فقد تمثل فى اتجاه آخر وسطا بين الاتجاهين السابقين؛ إذ يوازن هذا الاتجاه تقريبا بين ما يمتلكه الفرد من استعداد فطرى وقابلية لغوية، وما تفعله البيئة من دور. إلا أن هذا الاتجاه – كما أخاله وأفهمه – إنما يعظم من العمليات النفسية الداخلية للفرد وإسهامها الفاعل فى اكتساب اللغة ونموها وارتقائها، وفى هذا الإطار عرضنا لنظرية "الجشطلت" باعتبارها واحدة من أهم النظريات المعرفية التى عظمت من دور الإدراك تعظيما يجعلها فى تفسيرها لكيفية اكتساب سلوك اللغة لا يفترق عن تفسيرها لأى سلوك آخر، سواء كان هذا السلوك الآخر حدثا أو واقعة أو مثيرا رمزيا.

ثم عرضنا بعد ذلك ضمن هذا الاتجاه لنظرية التعلم من السياق بشقيها، وقد حاولنا أن نسهب فى سردها ما اتسع به المقام باعتبارها من نظريات علم النفس التى لم يروج لها، ولم تلق اهتماما بالغا فى البيئة العربية فى حدود علم المؤلف، ثم ذيلنا هذا الاتجاه بنظرية المخططات. وقد أوضحنا فى كل نظرية من النظريات التى عرضت فى أى إتجاه وجهة نظرنا، وما يجدر بنا من ملاحظات غير متناسين أن نستخلص ما يمكن أن يفاد به من كل نظرية فى تعليم أبنائنا وما يفيد معلمينا.

وفى الفصل السادس: عرضنا للإعاقات النمائية الخاصة فى اللغة، وخصائص الأطفال الذين ينتمون إلى هذه الفئة، والفروق بينهم وفئة الأطفال الذين يسمون

بالأطفال ذوى المشكلات فى اللغة، باعتبار أن الفئتين يعانون من نفس نواحى القصور الظاهرة، سواء كان ذلك فيما يخص الاستقبال أو التعبير، إلا أنهما يختلفان فى الأسباب التى تؤدى إلى كل منهما، وفى تبيان هذه الأسباب فائدة عظيمة فى العلاج، وهو ما يوفر الكثير من الوقت والجهد والمال. ثم ذيلنا هذا الفصل بأكثر من ستة عشر نوعا من الأفازيا أو الحبسة.

وبذا يكون هذا الكتاب قد قام بالتأصيل للبنية الأساس فى علم النفس اللغوى، مبرزين من خلاله، أهمية التربية اللغوية، وما يمكن أن تزودنا به هذه التربية من آليات نحافظ بها على أنفسنا من حروب ستستعر نارها فى هذا القرن، إنها ستكون حروب اللغة.

وبعد، فإننى لأرجو العلى القدير سبحانه وتعالى، أن يكرمنا فى الدنيا والآخرة بكرائم عطاياه ونعمه، وأن يجعل فضائل ما نفعله ذخرا لنا فى صحائف أعملنا يوم القيامة، وأن يعود نفعه على شباب أمتنا العربية. داعين العلى القدير أن يكلأها بكل عز ومجد وأن يحفظها من كل سوء ومكروه.

﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً إِنَّكَ أَنتَ ٱلْوَهَّابُ ﴿٨﴾ رَبَّنَآ إِنَّكَ جَامِعُ ٱلنَّاسِ لِيَوْمٍ لَّا رَيْبَ فِيهِ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُخْلِفُ ٱلْمِيعَادَ ﴾ [آل عمران]

١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م

المؤلف



الفصل الأول

"اللغة قوة أمة ومرآة تحضر"

أولا: اللغة منحة وخصيصة بشرية.

ثانيا: لغتنا العربية والحفاظ عليها حتمية بقاء.



أولا :اللغة منحة وخصيصة بشرية :

يقولون: إن اللغة هى الحياة، هى الإنسان، هى المعبر عن أدق خصيصة رفعته على ماعداه من الكائنات، حتى تلك التى تزاحمه فى سلم الفئات والأنواع.

ولعل من الحقائق الأساسية والجوهرية جدا المتعلقة بقضية كون الإنسان إنسانا، هو أنه الكائن الاجتماعى الوحيد الذى يعيش فى أنظمة سياسية، فى جماعات ومجموعات، فهو الكائن الوحيد الذى خُلق بطبعه ميالا للعيش فى جماعة. فغريزة الإنسان لبناء المجموعات تعتبر من المقومات الأساسية للوجود الإنسانى، ولكن هذه الغريزة الاجتماعية يشترك فيها الإنسان مع حيوانات أخرى، تعيش فى مجموعات، وقطعان، وحتى فى ممالك، مثل الذئاب والنحل، غير أن الإنسان يتميز عن كل الكائنات الأخرى التى تكون مجموعات بأنه الكائن الوحيد الذى يستخدم اللغة.

وتعد اللغة منحة إلهية تقديرا للإنسان وتعبيرا عن سموقه وعلو شأنه على ما عداه من كائنات الله.

إنها خصيصة من أرقى الخصائص التطورية التى تنمو بنمو الإنسان وتتدهور بتدهوره.

إنها مزاج ولون تعبر عن طبيعة الإنسان فى ضعفه وفتوته وانحساره وانكساره تحت تأثير الهرم وعوامل الزمن، تماما كما الأمم.

إنها الخصيصة التى تعبر عن أن الإنساس لاتتفرد إنسانيته فى أسمى معانيها إلا من خلال استخدام مخه بما يتضمنه من أعقد نظام معرفيCognitive System يتفوق

على ماعداه من كائنات؛ ذلك النظام المعرفى الذى مكن الإنسان من التشفير Encoding، والتخزينStorage والتفكيرThinking، والترميزDecoding؛ ففى مخ الإنسان مستقبلات ووصلات ومراكز عصبية معقدة تعقيدا لم يتم سبر أغوارها ومكنوناتها بما يجعل العلماء فاهمين لما يحدث أثناء التشفير والتخزين والتفكير والترميز فى نظام بديع يعبر عن سموق الإنسان على سائر خلق الله.فتبارك الله أحسن الخالقين.

ولأهمية اللغة ومكانتها السامية نجدها شغلت فكر الفلاسفة والمفكرين منذ الأزل، ابتداءً من سقراط، وأفلاطون، وأرسطوطاليس Aristote (٣٨٤- ٣٢٢ ق.م)، إلى هيدجر Martin Heidgger (١٨٨٩- ١٩٦٦م)، مرورا بابن جنى (ت. ٣٩٢هـ)، وابن سينا (٩٨٠- ١٠٣٧م)، وابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م)، وآخرين من قبلُ ومن بعدُ.

إنها اللغة ذات السلطان الغائر فى ثنايا النسيج الاجتماعى ومتاهة العقل البشرى، والتى تمارس سلطانها علينا من خلال أيادى خفية تعمل عملها فى طبقات اللاوعى على اختلاف مستوياته: من اللاوعى الفردى النفسى إلى اللاوعى الجمعى.

إنها- أى اللغة- تحمل العالم فى جوفها، والهواء الذى يتنفسه كل فرد يعيش فى هذا العالم، صغيرا كان أم كبيرا.

إنها بلا منازع تأكيد لحقيقة تسنم الإنسان الذروة الأعلى لمرتقى الكائنات الحية قاطبة، كما أنها بحق – وكما يقولون – مرآة العقل، وأداة الفكر، ووعاء المعرفة، والهيكل الحديدى الذى يقيم صلب المجتمعات.

إنها تكاد تنافس العقل، والنشاط اللغوى هو نفسه نشاط حياة. بل وجعلت اللغة فى بعض الكتابات واحدة من أهم الفارقات للجنس البشرى عن سائر المخلوقات، وهنالك نجد واحدا مثل "أفلاطون" وهو ينعت الإنسان قائلا: "الإنسان حيوان ناطق" وآخر مثل "هيدجر" يقول: "إن اللغة بيت الشعب".

صحيح أن لكل نوع من المخلوقات لغة يتواصلون بها فيما بينهم داخل مملكتهم وبيوتهم، إلا أنها لا تعدو عن كونها لغة إشارية تقوم على الغريزة لا أكثر ولا أقل، وما رقصات النحل بأطوار وأشكال مختلفة إلا لغة إشارية تقوم على الغريزة فهما وإفهاما.

وقد حاول التجريبيون تعليم الحيوانات الراقية لغة الإنسان فما استطاعوا إلى ذلك سبيلا، ومن زعم منهم قدرته على إكساب بعض هذه الحيوانات بعضا من كلمات البشر، فلا يبلغ زعمه هذا فى الواقع إلا إكساب هذه الحيوانات بعضا يسيرا من هذه الكلمات بعد أن تقطعت أنفاسهم أو كادت، وبعدما كانوا يقومون بتحريك شفاة هذه الحيوانات بأيديهم؛ فالقردة "فيكي" مثلا ظل التجريبيون يدربونها عدة سنوات حتى تعلمت بالكاد أن تنطق بثلاث كلمات هى: "بابا" و"ماما" و "كب" أى كوب أو فنجان، كما قضت الشمبانزى التى تبناها عالما النفس "هاييس وهاييس" Hayes and Hayes ست سنوات من العمل الشاق لكى تتعلم أربع كلمات بطريقة ناقصة، أما بالنسبة للإنسان، فإن إتقانه للغة منطوقة يعد أمرا عاديا وسريعا بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى، بالإضافة إلى أنه من الممكن أن تخلق من التخاطب بين أفراد الإنسان معانى جديدة، وأن توجد ثنائية؛ أى يوجد معنيان مختلفان لنفس الصوت؛ وهو ما يشير إلى قدرة متفردة زُوِّد بها الإنسانُ عن سائر المخلوقات، وتكوين فسيولوجى وتشريحى أكثر تعقيدا وارتقاءً عن بقية خلق الله، وهى نعمة مركبة متفردة تستوجب على الإنسان الشكر لله سبحانه وتعالى.

ثانيا: لغتنا العربية والحفاظ عليها حتمية بقاء:

إن اللغة بجانب كونها ظاهرة نفسية فسيولوجية، هى - أيضا - نشاط اجتماعى نتاج للتفاعلات الاجتماعية، وهى ترتبط ارتباطا وثيقا بحاضر جماعتها وتاريخها، فتاريخ اللغة يكاد يكون هو تاريخ شعوبها، بل وذهبوا - لأهميتها - إلى القول: بأننا نحن نتاج لغتنا.

إنها الآلية الوحيدة التى تضيق أفق الإنسان وعالمه، أو تجعله واسعا فسيحا فتُضيف إليه عوالمَ غير عالِمه.

ومن ثم، لاغرابة إن وجدنا أهل النسبية اللغوية يقولون: لغتى هى عالمى، وحدود لغتى هى حدود عالمى، وثقافة كل أمة كامنة فى لغتها، كامنة فى معجمها ونحوها وصرفها، فهى أبرز السمات الثقافية، وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبتها نهضة لغوية. وتشهد حضارة اليوم على المستوى العالمى حركة نشطة لغويا فى الكثير من جوانبها: السياسية والمعرفية والاقتصادية والأخلاقية.

ولما كانت اللغة وكما تقدم مرآة الأمة، ومخزن حضارتها، ومستودع قوتها، ودليل شبابها وفتوتها، لذا فإن الأمر يفرض علينا الحرص على العربية، والحفاظ عليها وصيانتها، ويكفى أن عَالَمًا عربيا من المحيط إلى الخليج يناهز(٤٠٠) مليون يتحدثون بها، وأنها خامس لغة من ناحية عدد المتحدثين بها على ظهر الكرة الأرضية ومن ثُمَّ، فإنه هاهنا واجب قومى يجب أن تتضافر وتتكاتف من أجله المؤسسات قاطبةً حكومية وأهلية، بحثية وجامعية للحفاظ عليها وصيانة هبيتها وشخيصتها من التآكل أو الاهتراء.

نعم، يجب أن نحافظ عليها، والحفاظ عليها، مسئولية الجميع: المجتمع والجامع، ومؤسسات التربية وأجهزة الإعلام والمنظمات الثقافية، ووجهاء النخبة وبسطاء العامة، والشاعر، والعامل، والناشر، والكاتب، والقارئ، والمدرس، والطالب.

إنه واجب الأبناء تجاه الأمهات؛ لأن اللغة فى أدق معانيها هى الأم التى ترعى كل ناطق بها وكأنه طفلها الوحيد الأثير، تزهو وتنمو إن تمرد عليها الناطقـون بها، ولا تضيق ذرعا بصرامة علمائها، وتغفر للعامة تجاوزهم، ولا تحرم النخبة من تميزها.

ولغتنا العربية ما من شك هى أبرز ملامح ثقافتنا العربية، وهى أكثر اللغات الإنسانية ارتباطا بالهوية، وهى اللغة الوحيدة التى صمدت سبعة عشر قرنا، وظلت سجلا أمينا لحضارة أمتها فى ازدهارها وانتكاسها، وشاهدًا على ابداع أبنائها، كما أنها ـ أيضا ـ دليل على تخلف حضارتهم وتبعيتهم وتخلفهم عن الركب!!!

كما يأتى الحرص على العربية ليس من أجل الناطقين بها فقط، بل لأن ذلك واجب إنسانى وروحى تجاه المسلمين من غير العرب، وواجب قومى تجاه عرب المهجر.

ولأن اللغات مخلوقات تولد لأنها من صنيع بنى البشر، وكونها رموز اصطلاحية تواضع الناس بعد خلقها فى بيئة معينة على معناها ومغزاها ومرماها، وتحيا بين الناس ما ظلوا محافظين عليها، فإن ذلك يتوجب عليهم أن يدرءوا عن شحمتها ولحمتها كل دخيل، لأنها تهرم كلما وهن أهلها فى الذود عن حياضها وتصفيتها وتنقيتها من دواخل الألفاظ الخارجة عليها.

واللغة كما الكائنات الحية تتفاعل خلال بيئة معينة مع كائنات حية من نوعها نفسه، إنها تتشكل عن طريق بيئة تحكمها ظروف جغرافية واجتماعية-اقتصاية وثقافية يعيش متحدثوها فى ظلها، وأن متحدثى اللغة هم المسؤولون عن تلاشيها وليس أى شيء آخر غيرهم. ولكم ماتت لغات نتيجة لتهاون أهلها فى التمسك بها والزود عنها، ويتوقع خبراء اليونسكو أن تنقرض ثلاثة آلاف لغة تمثل نصف لغات العالم، بنهاية القرن الحادى والعشرين، أى أن لغة واحدة على الأغلب تنقرض كل اسبوعين. وإذا كان ذلك يهدد اللغات التى تنحصر فى بلد واحد أو قومية واحدة أو بقعة جغرافية وحيدة، فإن اللغة العربية يمكن ألا تعانى إذا أتيح لها الإنطلاق، ليقومَ بها أهلها، فتكبرَ بهم، ويكبروا بها.

نعم، إن متحدثى اللغة هم المسؤولون عن تلاشيها وموتها؛ لأن اللغة تهرم ويحدودب ظهرها، ويوخط المشيب فوديها ورأسها، ويخط الزمن أخاطيطه مادام أهلها تخلو عنها، وخبا صوت الحق المقاتل باستماتة لصون عفتها وبكارتها وكرامتها. فإن تخاذلوا طاردتها الألفاظ الدخيلة حتى تجعل منها طلاً من الأطلال تتهاوى عليه أركمة الزمان حتى تخفى سحنتها ويخفى وجهها الجميل.

ولهذا، ونظرا لما يشهده العالم الآن من تغيرات سياسية طاحنة، ولكون اللغة تعمل عملها فى إحياء الشعوب والقوميات والحفاظ على كينونتها وبقائها، أصبحنا

نسمع فى هذه الآونة عما يسمى بالانفجار اللغوى؛ والمتمثل فى إحياء الشعوب للغاتها المندثرة أو المحرمة كلغة "كتلان" فى أسبانيا، ولغة أهل ويلز، وإحياء التحدث بلهجة مندرين الصينية فى سنغافورة بعد أن سادتها الإنجليزية.وهو ما يجعلنا نتنبأ بحروب طاحنة فى هذا القرن بسبب التعصب للغة كل قومية داخل كل قطر.

ومن هنا، فإننا ننبه إلى ما يثيرة بعض المتآمرين من إثارة النعرات اللغوية داخل كل قطر، إعمالا لفكر الجيل الرابع من الحروب، والذى يقوم على فكرة تفكيك الدول من الداخل، ولسوف تكون اللغة وتعصب القوميات لها واحدة من أهم آليات ووسائل إثارة القوميات على بعضها البعض.

ولعل ما يرقى تنبؤنا هذا، تلك الحروب التى يرى وهيجها فى تركيا والعراق بسبب اللغة الكردية وجعلها لغة رسمية للأكراد، وما أثاره "الأمازيغ" فى الجزائر الشقيقة من مناوشات وقلاقل فى سبيل اللغة "الأمازيغية" وجعلها لغة رسمية للتعليم، وقد نجحت الحالات الأخيرة فى فرض ما أرادت، والأمر نتوقعه مستقبلا فى سلطنة عمان الشقيقة؛ حيث سيعمد "البلوش" إلى إثارة القلاقل مستقبلا فى سبيل اعتبار لغتهم لغة رسمية ولغة تعليم فى المدارس، وهو ما نتوقع حدوثه مستقبلا عندما تقوى شوكتهم، وتضعف القبضة الأمنية وقبضة السلطان لاقدر الله، والأمر سيكون كذلك فى مصر وذلك من خلال نعرات إحياء اللغة النوبية[1].

ولأهمية اللغة فقد أخذت بعدا اقتصاديا وسياسيا و ثقافيا مع ظهور شعار أوربا الموحدة؛ حيث ينظر إلى تعدد اللغات داخل المجموعة الأوربية تارة كعقبة أساسية تحول دون إصهارها فى كيان موحد، وتارة أخرى كمصدر لطاقة ثقافية كامنة يمكن أن تثرى الحضارة الأوربية بل حضارات العالم، ويجعل منها حضارة فتية وشابة، خشية أن يصيبها الهرم، أو ينخر سوس اللغات الأخرى المهاجمة لها فيجعل منها

---

(١) أول استخدام رسمى للغة النوبية كان فى حرب ٦ أكتوبر ١٩٧٣م؛ حيث استخدمت الكلمات النوبية كلمات سر أثناء المعركة.

سملا من الأساميل المرقوعة، فَيُفنِيَ حاضنيها وحامليها؛ لأنها المخلوق الذى بفنائها فنيت أمم، وببقائها عاشت جماعات ودول وأمم، فهى المخلوق الذى يزودنا بزاد الحياة وسيرورتها.

نعم، اللغة كالمخلوقات.. تولد وتحيا وتعيش وتهرم وتفنى، ويعاد بعثها تماما كما سيلقى بنو آدم فى آجل الأيام ومنتهى أمرهم.

نعم، اللغة تفنى وتبعث...، فهى تفنى إذا بلغ التهاون من الأهل والعشير حد الذماء[1]، وإذا ما بلغت الأصوات الحناجر متشدقة بغير لفظها، وما تسربلوا بغير إهابها، فهى آنذاك تفنى لا محالة مادام الضعف والوهن بلغ مبلغاً مس مسيس النخاع، وهو مايسمى بالاتصال غير المتكافيء للمجموعات اللغوية، وهو المفهوم أو المتغير الذى يشير إلى أن متكلمى اللغة الأصلية يستعينون بلغة إضافية لإشباع حاجاتهم الاتصالية، ثم تخترق هذه اللغة الاضافية اللغة الأم تدريجيا، وباستمرار اختراقها والإعتماد المتزايد باستمرار على إستعمالها، تحل محل اللغة الأصلية وتتحلل اللغة القومية أو الوطنية، والفاعل المسؤول هم أبناء الوطن والقومية.

لماذا؟

لأن متكلمي اللغة هم المسؤولون عن تلاشيها، وليس أى شخص آخر. وتكون النتيجة فى النهاية ليس ضياع نوع فريد من التطور اللغوى والثقافى فحسب، بل ضياع طريقة ما لتطور العالم، لأنه مع موت لغةٍ ما سوف تدفن إلى الأبد طريقة فريدة فى النظر إلى عمل العقل الإنسانى.

وهى تبعث من رقادها وتنتفض من جدثها بعد سبات عميق.. سبات ينقطع معه كل رجاء، وينخذل معه كل دعاء، لكنها تبعث بعد ذلك، إذا لملم أهلها قواهم ونشطوا الدليل خير دليل!!

والتاريخ شاهد ولديه كل دليل؛ فمن يستطيع أن ينكر أن العبرية ماتت أحقابا عندما تشرذم أهلها فى أرقاع المعمورة وتخلوا عن أنفسهم أو أجبروا على ذلك؟ فما

---

(١) الذماء بفتح الدال المهملة البقية الباقية من النفس.

كان إلا أن ماتت لغتهم مع موتتهم الصغرى، وغدًا أو بعد غد ستموت مع موتتهم الكبرى، إن شاء الله، ثم قويت لغتهم معهم عندما لملموا أنفسهم من شتات، واجتمعوا على عزم أكيد يحدوهم الأمل فى الحياة حتى ولو كان فى تحقيق هذا الأمل أن يقفوا على تلال الدماء المتخثرة من أبناء بنى العرب، أبناء قحطان وعدنان، فلما كان لهم ما أرادوا كانت معهم لغتهم التى نفضت عن وجهها التراب، فشبت فى قوة تتناسب مع قوتهم، ومجمع فتوتهم، فلما حققوا ما أرادوا من قوة قويت معهم لغتهم حتى خرج علينا من بنى إسرائيل من يقول قولا شططا، وينثر إفكا زعافا، خرج علينا منهم من يقول: أن العبرية أقدم لغات العالم وأثراها!!!

إنه قول إفك، تاجه المراء كل المراء، وسرابيله الكذب كل الكذب، وما اجترأ قائلها إلا لأنه الأقوى، ومن هنا رادف بين قوته وبين لغته، لكنه فى غمرة ونشوة القوة المكذوبة نسى أن للتاريخ أسفارًا سطورها من ذهب، وصفحاتها من ماس، لا يغادر متنه صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها وعدَّها عدا، وفند الصدق من الكذب وهد الأخير هداً.

فالقديم المزعوم – المسلح بالقوة والمحمى بالرءوس النووية – قِدمٌ يراد به بث سم التزييف فى هوية بنى إسماعيل، وما أعلم ولا أفهم سوى أنهم يريدون أن يقولوا: إنه ما من حضارة مسطورة أو نقوش محفورة إلا صنيع بنى إسرائيل، وأن غيرهم محض مستعمرين لأراضيهم وتراثهم، كيف هذا بالله نسأل، وأقدم مخطوط عثر عليه فى الحفائر منذ أربعة آلاف وخمسمائة سنة هو مخطوط عربى وبحرف عربى لا يقدح فى ذلك قادح إلا إذا كان مُبغضا.. وأى بغض بعد بغضهم!!

كما أن تطالع خصائص لغة الحضارات القديمة كالحضارة اليونانية، والفارسية، وسفر التكوين وسفر الخروج فى العهد القديم، يجد مايشير إلى قدم اللغة العربية على ماعداها؛ إذ يشير المؤرخ اليونانى "هيرودوت" إلى أن اليونانيين تعلموا الصناعات وأسماء الحروف وأشكالها ومعانيها على يد "قدموس الفينيقى"، وهو ما يدلل بجلاء عن أنها انتقلت إليهم من العربية.

كما يشير العقاد فى كتابه " الثقافة العربية أسبق من ثقافة اليونان والعبريين" إلى أن قدم اللغة العربية على هذه الحضارات جعلها تستفيد من الثقافة والحضارة العربية، ويستطرد قائلا: إن اللغة الآرامية هى لغة ذات أصل عربى ومستلة منها، وأنها شبيهة باللغة العربية، كما أن هذه اللغة- يقصد الآرامية- بأصلها العربى كانت إحدى اللغات الرسمية فى عهد الدولة الأخمينية الفارسية، بل ولسانا عاما يتكلم به التجار ابتداءًا من مصر وانتهاءًا بأسيا الصغرى فى الهند، ثم ينتهى العقاد إلى القول بأن الثقافة الآرامية، ثقافة عربية فى لغتها ونشأتها ونسبها، وأن كل ما استفاده العالم فى هذا الجانب، هو من فضل الأمة العربية على الثقافة العالمية.

ولعل ما يؤكد قدم اللغة العربية على ماعداها من اللغات بمافيها اللغة العبرية المزعوم قدمها على العربية، كما يدعى المزيفون من الصهاينة والإسرائليين المحدثين، هو أن المطلع على العهد القديم، وبخاصة فيما يخص سفر التكوين، وسفر الخروج، يجد ما كتبته أيديهم أنفسهم، ما يؤكد قدم اللغة العربية على العبرية، حيث يجد أن الصالحين من العرب علموا "إبراهيم وموسى" عليهما السلام، فإبراهيم مثلا تعلم من الصالح العربى "ملكى صادق"، وموسى عليه السلام تعلم من يثرون إمام مدين، وهو ماشاع فى السفرين سابقى الذكر باسم " رسالة الآباء"، لأن العبرانيين لم يعرفوا كلمة نبى إلا بعد وصولهم إلى أرض كنعان، واتصالهم بأئمة العرب، الذين كانوا يقطنون الحواضر الواقعة بين جنوب فلسطين، وشمال الجزيرة العربية.

أما قوله: إن اللغة العبرية أثرى اللغات.. فهو قولٌ الكذبُ فيه لا يدع مجالاً بين ثناياه لأى مندوحة من صدق أو أى بريق لخردلة من حق؛ لأن الثراء والضحالة فى أى لغة لابد له من دليل يؤكده، دليل لا يقوم على الشك والتخمين ولكن يقوم على القطع واليقين؛ لأن من بدهيات القول: "إن الدليل إذا تطرق إليه الشك والاحتمال سقط به الاستدلال"

فهل من دليل ثابت لديهم لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؟

كيف هذا والدليل كله باطل لا يعدو غير كلمات غوغاء، وعبارات جوفاء تترنح فى سوق الضلالة، حتى أصبحت تجارة ليس فيها أملٌ فى مكسب يرتجى حتى ولو كان من قبيل الربا الذى امتهنوه وضمخوا أنفسهم فى عاره وشناره(*) سنين عدة لا تحصى ولا تعد عداً.

إننا هنا إذا ما أردنا أن نبطل حجة المبطلين ونقدح فى رجفات المرجفين، فلابد لنا من دليل، هنالك أيضا سوف يدور سؤال على راح العقول..

وما محكات ثراء أى لغة من اللغات؟

إن ثراء أى لغة يقاس بعدد ما تمتلكه من جذور لغوية(**)، "تلك الجذور التى تمثل الأصول التى تشتق منها جميع كلمات اللغة ومفرداتها ومشتقاتها، ومرادفاتها ومتضاداتها، أضف إلى ذلك ما تمتلكه من رهافة فى البناء والتركيب وحساسية فى التصريف والتدوير.

فهل اللغة العبرية أو أى لغة مهما كانت تمتلك جذورا كما تمتلك اللغة العربية؟

هل اللغة العبرية أو أى لغة أخرى مهما كانت تمتلك ما تمتلكه العربية من رهافة وحساسية فى التصريف والتدوير؟

أسألة تبحث عن إجابة.

إن اللغة العبرية تمتلك ألفا وخمسمائة جذر لغوى، بينما تمتلك اللغة اللاتينية أم اللغات الأجنبية الحية (كالإنجليزية والفرنسية) ألفين وخمسمائة جذر لغوى، أما العربية فإنها فارسة كل اللغات إذ تمتلك أربعة آلاف وخمسمائة جذر لغوى، فهل بعد ذلك مندوحة لأن يقال ما قيل؟

(*) الشنار: أقبح العيب.

(**) الجذر اللغوى: يمثل المادة الخام لأصول اشتقاقات الألفاظ وتصريفاته، فكلمة "أمن" تمثل جذرا لغويا يمكن أن يشتق منها على سبيل المثال لا الحصر: إيمان، مؤمن، مؤمنات، آمنين، أمن مستأمن، أمانة.

كما أن الأبجدية العربية استخدمت أزمانا طويلة فى كتابة العديد من الأسر اللسانية، وهو مالم يحدث فى أبجدية أخرى بقدر ما حدث من أبجدية اللغة العربية؛ حيث استخدمت الأبجدية العربية أزمانا طويلة فى كتابة الفارسية والتركية والأردية والأسبانية.

أظن أن ذلك قاطع لكل جدال فى هذا، ولا يترك محلا لمراء أو مشاحة، اللهم إلا إذا وجد محك آخر فى علوم اللغات ودروبها يمكن على ضوئه أن يقاس ثراء اللغة، أى لغة. هنا، فإنى من على قبة هذا القرطاس أنظر إلى من يمتلك دليلا غير الذى سطرته أن يأتينى به وسوف أكون له من الشاكرين الحامدين.

إن اللغة العربية أعقد اللغات السامية[1] وأغناها صوتا وصرفا ومعجما.

أما عن حساسية اللغة العربية فى مقابل اللغات الأخرى، فما من شك فى أن اللغة العربية أكثر اللغات حساسية لتوليد المعنى وتغييره بتغير السياق، حتى أنه يمكنك أن تكون من حرفين إثنين فقط كلمات كثيرة ذات معان متعددة، وإن كان هناك مشكك أو مجادل معاند فلينظر معى سريعا إلى ما نورده:

---

(١) يطلق لفظ الساميين على الشعوب الآرامية والفينيقية والعبرية والعربية واليمنية والبابلية-الآشورية وما انحدر من هذه الشعوب، ويطلق اسم اللغات السامية على لغات هذه الأمم ، وعلى بعض لغات أخرى ظهر لهم انتماؤها إلى الفصيلة نفسها التى تنتمى إليها هذه اللغات، واول من استخدم هذا الوصف فى إطلاقه على هذه اللغات العالمان الألمانيان شولتزSchlozer وYيكوهورنEichhorn فى أواخر القرن الثانى عشر. واختلف العلماء فى الموطن الأول للشعب السامى الذى يمتد إلى سام بن نوح عليه السلام مابين قائل أن موطن الساميين بلاد الحبشة، أو شمال إفريقيا، أو بلا أرمينية بالقرب من حدود كردستان، أو جنوب العراق، أو بلاد كنعان، وأرجح الأراء أن مهد الساميين كان القسم الجنوبى الغربى من شبه الجزيرة العربية(بلاد الحجاز ونجد واليمن)، وسبب التأكيد هذا هو أن الهجرة فى هذه البلاد كانت تتجه دائما، فى العصور السابقة للتاريخ من القسم الجنوب الغربى هذا إلى الشمال والشرق(سوريا والعراق وما إليها).وكما كان الاختلاف على موطن أقدم شعب سام اختلف أيضا على موطن أقدم لغة سامية ما بين قائل العبرية، و الآيشورية البابلية، وآخر قائل اللغة العربية باعتبارها هى أقرب اللغات السامية إلى اللغة السامية الأولى(للمزيد: راجع، واف، ١٩٤٥).

هب أنك اخترت حرفين مثل الياء والدال، وانظر ماذا ترى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلى الْمَرَافِقِ) [المائدة]

فاليد هنا يقصد بها الجارحة من أول الكوع والبوع مشتملة فى ذلك الأصابع ومثلها فى اللغة العادية زيد يلبس ساعة فى يده، أو بيد محمد ساعة.

وقديكون معناها: النعمة والفضل والعطاء، ومثيلها قول الرسول الأمين صلى الله عليه وسلم فى حق أبى بكر الصديق "ما لأحد يد فى الإسلام إلا وكافأناه عليها، إلا أبا بكر فإن له يدًا فى الإسلام لا يكافئه عليها إلا الله".

﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ يَدُ ٱللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا۟ بِمَا قَالُوا۟ بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ يُنفِقُ كَيْفَ يَشَآءُ ﴾ [المائدة: ٦٤]

"يد الله[١] مع الجماعة" فمرادها القوة هنا، وتأمل مثلا معنى "يد" فى قول العرب:

لقد أطلق الحجاج يده فى القتل والترويع حتى أن سعدا يقول: انج سعيد.

فإطلاق اليد هنا بمعنى الإسراف فى القتل.

واستبصر هنا معنى اليد فى قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓا۟ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ﴾ [المائدة: ٣٨]. فاليد هنا يقصد بها الذراع فى أرجح الآراء.

معان عدة وصور متنوعة أتت من حرفين فى ضوء ما أسعفنا الحال، وارتجينا من المقام، فكان ما تقدم من مقال، والأمر غير منقطع عن هذه المعانى، بل هناك معان عدة وعديدة يمكن أن تأتى لاستعمالات الحرفين اللذين أوردناهما كمثال.

---

(١) المعطلة لا يثبتون لله جارحة، ويحملونها دائماً على المجاز، زاعمين أن أخذ اليد بمعنى الجارحة يقتضى التشبيه والتجسيم، ومذهب التعطيل هذا مأخوذ من اليهود والمشركين والصابئة. أما أهل السنة والجماعة فيثبتون لله مثل هذه الصفات بها نفسه، ولكن على وجه يليق بجلاله ولا يشبهونه بخلقه، وبها لا يؤدى إلى التعطيل - راجع العقيدة الطحاوية.

كما أن العربية تتصف بخاصية حساسية الاشتقاق الصرفى، وهى خاصية تشير بأن المعنى فى كثير من الأحيان يتولد من صوتين فقط من أصوات الفعل الثلاثة، وأن الصوت الثالث تقتصر وظيفته على تخصيص هذا المعنى العام وتحديده؛ فالمعنى العام للتفرقة مثلا يؤدى فى العربية بصوتى الفاء والراء" فر"، وعند إضافة صوت ثالث إليه فإنه يشار إلى نوع التفرقة، ومن أمثلة ذلك:

فرى، فرم، فرج، فرق، فرز، فرض، فرص، فرث... فرض الخشبة أى حزها، فرضت الخشبة فرضا أى حززتها، و فرص(للفضة)، فالفرص القطع، والمفراص الذى يقطع به. وفرث(للكرش وما إليه)، فأفرث الكرش شقها وألقى مافيها...إلخ.

والمعنى العام للقطع يأتى أو يؤدى بصوتى القاف والطاء(أو صوت قريب من الطاء كالدال والضاد)، فإذا ما أضيف إليهما صوت ثالث فإنه يشار إلى نوع القطع والمادة التى حدثت فيه؛ أى يخصص المعنى العام ويوجهه: قطع، قطف، قطم،(عض وذاق أو قطع)، قط (قط القلم أى قطع رأسه عرضا)، قد (قد القميص أى قطعه)..إلخ.

كما أن اللغة العربية إذا قيست على مسبار جهاز النطق واستخدامه بكل مكوناته وأعضائه فسوف تجد أنها أوفى اللغات وأتمها وأحسنها فى هذا الجانب؛ حيث تستخدم هذا الجهاز استخداما يستغرق كل أعضائه، مقارنة بالعديد من اللغات الأخرى التى لا تغطى كل مكونات هذا الجهاز، وبالتالى فإن اللغة العربية لا تهمل أى وظيفة من وظائف جهاز النطق، ولا يوجد فى الأبجديات المختلفة- كما يقول العقاد فى كتابه أشتات مجتمعات فى اللغة والأدب- ما ينوب عن حروف اللغة العربية الصريحة فى مخارجها، بما استوفته من جهاز النطق الإنسانى فى كل آلة من آلاته. وبالتالى لايوجد التباس فى حرف من حروفها بين مخرجين، ولا فى مخرج من مخارجها بين حرفين، وقد تصححت فيها الحركات الثلاث بين الفتح والضم والكسر.

وما نذكره حول ثراء اللغة العربية وحساسيتها لا غرابة فيه ولا شذوذ فى صحته؛ إذ هى لغة رب العالمين التى اختارها لتكون لغة القرآن الكريم الذى أنزله على صدر رسوله الأمين محمد ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا ﴾ [يوسف]

فهى لغة الأرض والسماء معا، وهى لغة حية من لغات عصابة الأمم المتحدة!!![1]

وهى لغة الملايين فى أرجاء المعمورة، وهى لغة قابلة لمسايرة تقدم الزمان، فهى لغة الوحى، ووعاء التنزيل وواصلة جماعية، وأبلغ اللغات كلامًا وأعلاها طبقة، وأسماها بلاغة، وأسمعها فصاحة، وأفرعها بيانا، وأبرعها افتنانا للواقعية، وانسجاما وتوازنا واتساقا، لسعة مدرجها الصوتى، واعتدال توزيع حروفها عليه.

إنها" أشرف اللغات وأوسعها وأفصحها وأولها وآخرها مابقى معنا"، وأن اللسان العربى فوق كل لسان ولاتدانيها لُسن أخرى من ألسنة العالم جمالا ولا تركيبا ولا أصولا".

إنها لغة تركض فى نظام يجسد مدى عبقريتها، ومدى قدرتها على الأداء.فى تفرد بديع بما تمتلكه من خصائص فارقة عما عداها من لغات.

فمن خصائصها التى تميزها عن سائر اللغات:

١-التوسط اللغوى.٢- حدة الخاصية الصرفية.٣- المرونة النحوية.٤- الانتظام الصوتى. ٥- ظاهرة الإعراب.٦- الحساسية السياقية. ٧- تعدد طرق الكتابة. ٨- ثراء المعجم واعتماده على الجذور.٩- شدة التماسك بين عناصر المنظومة اللغوية.

---

(١) لا حظ أن منظمة التجارة العالمية لم تضع اللغة العربية ضمن لغاتها الرسمية فى التعاملات التجارية، وهو ما يثير أكثر من علامة استفهام حول اضطهاد القومية العربية.

وفيما يلى مختصر عن هذه الخصائص:

١-التوسط اللغوى. ومعنى هذا أن اللغة العربية تحدد مجالات التنوع اللغوى، فهى تنحاز نحو الشائع اللغوى وتكره الشاذ والشارد، وتجمع بين كثير من الخصائص اللغوية المشتركة مع لغات أخرى. ومن أمثلة ذلك على سبيل المثال لا الحصر:- ليست الأبجدية العربية فونيمية صرفة كالأسبانية والفنلندية؛ حيث يناظر كل حرف صوتا واحدا، كما أنها ليست مقطعية كاليابانية؛ حيث رموز الأبجدية العربية عبارة عن مقاطع يتكون كل منها من صامت تتبعه حركة صائتVowel مثل" ما " كي" " فو" لكن فى اللغة العربية رغم أنها فونيمية فى الأساس إلا أنها ذات طبيعة مقطعية أيضا، وهى: لا، لأ، لإ، إ،أ، آ، ؤ. أى أن العربية تمتلك الميزتين الفونيمية والمقطعية.

وبالنسبة لترتيب الكلمات داخل الجمل؛ فإنها تجمع بين الجملة الإسمية والجملة الفعلية. وللغة العربية مايميزها عن اللغات الأخرى، ذلكم أن الكلمة فى أثناء الجملة تحمل معها ما يدل على صفتها الإعرابية"، كما أنها تتميز عن غيرها وكما يقول "برا غستراسر" بما وقع فيها من القلب، والإبدال، والتصحيف والتعريف، مما وسع كلام الناطقين بالضاد توسعا لا يقابله شيء فى سائر اللغات المعروفة.

٢- حدة الخاصية الصرفية:تتسم اللغات السامية[1] بخاصية الاشتقاق الصرفى

---

(١) من أهم خصائص اللغات السامية أن الأصل السامى يتألف من ثلاثة أصوات ساكنة مختلفة أمثال: ق ت ل، ض ر ب..الخ، هذا برغم ذهاب البعض إلى القول بأن أصول السامية ثنائية لا ثلاثية، وأن الثلاثى متفرع من الثنائى، ويستد على ذلك بأن بعص الأصول ثنائية من بعض الحروف (عن، قد، بل)، والضمائر، وأسماء الشرط والموصول والاشارة. وبعض أسماء الذوات(يد، دم..)، وبعض أفعال لا يبقى منها إلا حرفان فى معظم وجوه تصرفها(قلت، نلت، عمت، رمت) وهو ما يدلل طبقا لذلك بأن المعنى العام يتوقف على صوتين فقط، أما بقية الأصوات، أى الصوت الثالث، ليس على نفس الأهمية فى تقرير المعنى العام لأن الأخير يتوقف على صوتين، أما الصوت الثالث فيحدد هذا المعنى العام ويخصصه، فالمعنى العام للتفرقة يؤدى فى العربية بصوتى ف ر ويضاف لهذين الصوتين صوت ثالث يشار به إلى نوع التفرقة والمادة التى حدثت فيها(فرى، فرم، فرض، فرص، فرث، فرج، فرق، فرز.....الخ)

المبنى على أنماط الصيغ، ولا يبارى اللغة العربية أى لغة أخرى سامية أو غير سامية فى حدة خاصيتها الاشتقاقية، كما تتسم بجانب ما تقدم بالاضطراد الصرفى شبه المنتظم الذى أدى بالبعض إلى وصفها بالجبرية- تشبهًا بعلم الجبر- وبجانب اضطراد الاشتقاق نجدها تتسم بظاهرة التعدد الصرفى، كتعدد صيغ الجمع(مثال: كاتبون، كتبة، كُتاب)، وظاهرة الاضطراد هذه تزيد من قابليتها للمعاجة الكمبيوترية.

٣- المرونة النحوية: ويقصد بها تلك الحرية النسبية التى نلحظها فى ترتيب الكلمات داخل الجملة العربية وذلك بفعل آليات التحويل النحوى المختلفة، كالتقديم والتأخير(مثال: إذا بلغ الفطامُ لنا رضيعٌ، والأصل فيها إذا بلغ رضيعٌ لنا الفطام)، والحذف والإبدال النحوى. ومن أمثلة ذلك استخدام اسم الفاعل بدلا من الفعل" ضاربا أخاه"، والمصدر بدلا من الظرف" استيقظت طلوع الشمس" وهكذا.

٤- الانتظام الصوتى: تتميز القواعد الصوتية للغةالعربية بالاطراد، ويتسم نظام مقاطعها الصوتية ونبرها بالبساطة.

٥- الحساسية السياقية: المقصود بالحساسية السياقية Contextual Sensitivity تآخى العناصر اللغوية مع ما يحيطها، أو يرد معها.ومن أمثل ذلك يتوقف شكل الحرف العربى على الحرفين السابق واللاحق وذلك كما يختلف-على سبيل المثال- شكل حرف العين فى مرعى، مزارع، معدة، مصنع، وعلى مستوى النحو تتبدى هذه الحساسية السياقية فى علاقات المطابقة كتطابق الفعل والفاعل، المبتدأ مع خبره المشتق، إعراب الفعل مع أداة النفى السابقة له(لم يقل، لن يقول).

٦- ثراء المعجم واعتماده على الجذر: يرتبط تنظيم المعجم فى أى لغة بصلات وثيقة مع طبيعة عملية تكوين الكلمات بها، ومن هنا كان تنظيم المعجم العربى على أساس الجذور اللغوية لا على أساس الأبجدية كما فى المعاجم الانجليزية، وتتسم

شجرة المفردات المعجمية بأنها شجرة ثقيلة القاع، وتعدد أغصانها وأوراقها تعددا كبيرا ومضاعفا، وثقل قاعها يتمثل فى أن اللغة العربية يتضمن معجمها العربى عشرة آلاف جذر لغوي[1] تتعدد منها الاشتقاقات والإنتاجية الصرفية فمثلا الجذر(ف. ع. ل) يمكننا أن نشتق منه (١٥) صيغة اشتقاقية، هذا فضلا عن اتسام العربية بكثرة مفرداتها وكثرة مترادفاتها.

٧- شدة التماسك بين عناصر منظومة اللغة: تتميز اللغة العربية بشدة التماسك بين عناصرها؛ فمثلا يمكنك أن تلحظ التداخل الشديد بين منظومتى الصرف والمعجم، والعلاقة العضوية بين نحو اللغة العربية وصرفها، وكذلك التداخل الشديد بين الفونولوجي(الصوتيات) والمورفولوجي(الصرف)، والذى يبدو واضحا فى الدور الذى يلعبه الإبدال والإعلال(العمليات الموروفونولوجية) فى تحديد بنية الكلمة، فضلا عن ارتباط مبانى الصيغ الصرفية ومعانيها، كارتباط صيغة انفعل بمعنى المطاوعة، وصيغة تفاعل بمعنى المبادلة.فهى لغة ذات قدرة عالية على الإبانة والإفصاح، والتعبير بلفظ موجز جدا عن عميق وواسع المعانى.

٨- التخصيص والتحديد: وفى هذا تجد أن لكل حيوان وفرعه اسمًا خاصًا به، ولكل مكان إعاشة اسم يتوقف على ساكنه، ولكل درجة نصوع أو درجة حادة من اللون صفة، ولكل تغير فى صفات وخصائص الشىء كما فى السيف والأسد والمياه اسم مشتق من المعنى العام يحدد الخصوص ويبينه، وهذ ما لاتجده فى أى لغة أخرى إلا بقدر يسير ودون تفصيل وإبانة وخصوصية، ومن هذا فقد أحصى العرب للسيف بناء على تغيرات فى الصفات والهيئة والخصائص ألف اسم، وحصروا للأسدخمسمائة إسم، وللثعبان مائتى إسم، وأكثر من ربعمائة إسم للداهية، ويبلغ لكل من المطر والريح والنور والظلام والناقة والحجر والماء والبئر أسماء تبلغ

(١) هذا القول يتناقض مع ما ذكرناه سابقا من أن اللغة العربية تتكون من أربعة آلاف وخمسمائة جذر لغوى، وقد أثبتنا هذا الرأى الأخير ولم نخفه أداء للأمانة العلمية، وتدليلا على ثراء اللغة العربية من خلال ماتمتلكه من جذور لغوية تمثل المادة الخام للإشتقاق.

عشرين فى بعضها وتصل إلى ثلثمائة فى بعضها الآخر. وفى هذا الإطار أيضا يشير وافى (١٩٤٥) إلى "أن الاستاذ دوهامر De Hammer جمع المفردات المتصلة بالجمل وشؤونها، فوصلت إلى أكثر من خمسة آلاف وستمائة وأربعة وأربعين إسما".وفيما يخص الأماكن يقال: النوق فى مراحها، والشاة فى زوربها، والوحش فى كناسه، والضب فى جحره، والذئب فى وجاره، والقط فى أفحوصه[1]، والعصافير فى أعشاشها، والحمام فى محاضنها، والأسماك فى مسارحها....إلخ. وفيما يخص فروع الأصول فيقال: شبل الأسد، وديسم الدب، وفرعل الضبع، وحرش الحية، وهيثم النسر، وناهض العقاب، وجرو الكلب....إلخ.

وفيما يخص فروق الأصوات فيقال: زقاء الديك، وقوقاء الدجاجة، وهديل الحمام، وزقزقة العصفور، وثغاء الشاة، ومواء الهرة، وخوار الثور، وحنين النيب(جمع ناب وهى الشاة المسنة)، ورغاء البعير أو الناقة، ونعيق الغراب، ونهيق الحمار، ونعيب البومة، وأطيط النعال، وقعقعة الدبابات، وصهيل الفرس وضبحه إذا عدا، وحمحمته عند الجوع والاستئناس، وشحيح البغل، وخوار البقر،وثغاء الغنم، وزئير الأسد، وعواء الذئب وتضوره وتلعلعه عند جوعه، ونباح الكلب وضغاؤه إذا جاع، ووقوقته إذا خاف، وهريره إذا أنكر شيئا أو كرهه، وضباح الثعلب،وقعقعة الصقر، وفحيح الحيات بفيهها، وكشيشها بجلدها إذا حكت بعضه بعضا، وحفيفها عند تحرش بعضها ببعض إذا انسابت، وطنين الذباب والبعوض وهدير الجمل وقرقعته. وفى جانب أصوات الأشياء تجد على سبيل المثال لا الحصر: القرقرة(صوت الآنية إذا استخرج منها الشراب)، والنشيش(صوت غليان الشراب)، والشخب(صوت اللبن عند حلبه)، والحسيس والمعمعة(صوت النار)، والأزيز (صوت المرجل عند الغليان)، وهزيز الريح، وهزيم الرعد، وجعجعة الرحى، وصرير القلم والباب، وقلقلة القفل، وخفق النعل...إلخ.

---

(١) أفحوص مفرد أفاحيص.

أما أصوات الإنسان فقد أفردوا لكل صوت اسما بحسب الأحوال والمقام، فعلى سبيل المثال لا الحصر: القهقهة والتمطق(حكاية صوت المتذوق إذا صوت باللسان)، والدندنة (كلام تسمع نغمه ولا تفهمه)، والتغمغم(الصوت بالكلام الذى لا يتبين)، والضوضاء (اختلاط الأصوات)، والصراخ، والزعقة، والنحنحة، والتنحنح، والهمهمة(صوت يخرجه تردد الزفير)،، والرنين (الصوت الرقيق يخرجه المريض)، والزفير، والشهيق، والتأوه، والحشرجة، والفخيخ (الصوت الضعيف للنائم)، والغطيط(الصوت القوى)، والشخير، والاصطكاك، والفرقعة، والكرير (صوت يخرجه المجهود والمختنق)، والقرقرة (صوت يخرج من الأمعاء).... إلخ.

أما فيما يخص الدرجات الغامقة من الألوان فيقال: أبيض فاتح، وأخضر يانع، وأسود حالك، وأصفر فاقع، وبنى داكن، وأحمر قانى. وهكذا تجد لكل صفة موضع ومستقر، وما نسياننا لهذه الفروق الدقيقة فى أحاديثنا إلا دليل عن بعدنا عن دقة الكلام وحسن التعبير.

إنها لغة واعية ولكن أهلها لايعون قدرها، حانية ولكن أهلها يجافونها، مدققة لكن أهلها لا يفطنون ولا يدققون، ناهضة ولكن أهلها غائبون، متيقظة ولكن أهلها نائمون....!!!!

إن لغة بهذا المعنى وتلك المواصفات وأكثر لخليق بأهلها، وحقيق بعشيرتها ألا يهجروها مليا أو يجافوها هنيهة.

إنها لغة حقيق بها كل حفاوة، وحرى بها كل اهتمام وتقديروإعظام وإكبار.

إننا يجب أن نهتم بلغتنا، ففى الاهتمام بلغتنا اهتمام بأنفسنا، واهتمام بذواتنا، واهتمام بتراثنا، واهتمام بحضارتنا، واهتمام بهويتنا، واهتمام بحاضرنا، وفى ذلك حفاظ على مستقبلنا؛ لأن باللغة يتواصل الأفراد، وبها يعبرون عن طموحاتهم وأهدافهم ورغباتهم وحاجاتهم، وآمالهم وآلامهم، ومحرجهم ومجرحهم، ولو أن بالأفراد عكمة فإن ذلك ما من شك سوف يؤثر على حالتهم النفسية ضيقا أو فرحا،

غما أو سرورا، خجلا أو جرأة أو اعتزازا بالنفس، ضعفا أو قوة فى أريحية وسكينة وطمأنينة.

ولما كانت لغتنا، حالها حال أى لغة، أداة للاتصال مع الماضى السحيق والتراث العتيق، وفى سلامتها، وقوتها سلامة وقوة فى الاتصال بها خلف الأسلاف وتركه العظام، وما سطره الأجداد، فإن الحفاظ عليها والاهتمام بسلامتها يجعل لدينا نوافذ شفافةعلى هويتنا وعلى ذاتنا، وعلى ماضينا، نستلهم منه من نحن؟ وكيف كنا؟ وماذا فعلنا؟ وهو أمر ضرورى لبناء وتركيب الذات وبنائها وصياغتها والاعتزاز بها.. ما من شك أن فى ذلك سبيلًا؛ بل كل السبيل لأن نستلهم فلسفة حياتنا، وفلسفة حضارتنا، وفلسفة ذواتنا، وطبيعة ماضينا، وفى ذلك تواصل وانبلاج لطاقات ثقافية جديدة، وتجديد لثقافات قديمة، ورؤية جديدة متجددة لمشكلاتنا، وواقعنا، وحاضرنا وهويتنا، وأيديولوجيتنا، ومتى تهتكت أساميل اللغة، وتسربلنا بزيف الوافد إليها، كان أمرنا مبنيا على الضعف لا محالة؛ لأن من لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له.

لكن ماذا تقول بعدما أصبحت أم المشاكل وسيدها وأعظمها أن اللغة العربية مهانة من أبنائها(*). يجابيها رياش عشيرتها وبنى جلدتها، وكأنه أصبح لا هم لهم إلا عقوقها وقتلها بأفتك الأسلحة وأشدها دمارا، فأنشأوا للفصحى قاتلا ربلاً[1] وربوه حتى اكتنز لحمه وقوى ساعده، هذا القاتل هو العامية.

وتفننوا فى الغيظ للفصحى فأقاموا المهرجانات العامة لما يسمى بالأزبال الشعبية – عفوا- الأزجال الشعبية، ورصد المتنطعون والمتحذلقون من الأغنياء جوائز يسيل لها اللعاب فى مهرجانات الأزجال هذه، وكأن أهل العرب لا هم لهم إلا إرتضاخ العامى من القول، والخوض فى مستنقعات الألفاظ المبتذلة لا يمنعهم مانع من غيرة، ولا يحجبهم حاجب من كرامة، وكأنه لا حمية على وطنيتهم ودينهم،

(١) الربل هو المكتنز اللحم، فيقال دجاجات ربلات أى تحمل لحما كثيرًا.

وبات من المخجل أن تكتب العديد من الجرائد والمجلات العربية اللفظ العربى الركيك والعامى المبتذل، مدعين أن فى ذلك إفهاما غير مسبوق للقارئ، ناسين أن ذلك تهتك وإنهاك للأمة وإجحاف لا إفهام، وأنهم بذلك خدم للاستعمار الذى لا يألوا جهدا فى ضرب الأمة فى مقتل، وهنا نجد واحدا من نصراء الفصحى ينبه إلى ذلك عندما شاع فى أوائل الثلاثينيات التشيع إلى العامية فى مقابل الفصحى، وخطر ذلك على الأمة حين يقول: إن الوحدة العربية تساوى صفرا إلى أصفار ليكون المجموع صفرا. لأنه بالعامية ينصرف كل شعب إلى إلهه، وتقل الإيجابية بين أبناء العرب فيتباعدون ويتباغضون.

كما تعد العامية واحدة من أهم آليات هدم الحضارة والانتماء، وسوف تكون أشد فتكا بالأمة العربية والأجيال القادمة من منصات الصواريخ، وقنابل تفريغ الهواء، كم تعد كما يدعي(يونس، ٢٠١٤) أن العامية سوف تلقى بمستقبل الأمة العربية فى الطوفان. الطوفان بكل أنواعه وقسماته، طوفان العولمة، وطوفان الجهل، وطوفان التخلف، وطوفان الضياع.

بل وذهب البعض بقصد أو بغير قصد إلى هدم العربية، وكأن هناك من بيت النية لمحو العرب عن طريق هدم العربية، وذلك من خلال الدعوة لسيادة العامية، وعدم الفصل بين لغة الحديث ولغة الكتابة، أى جعلها لغة واحدة، ضاربا بهذه الفكرة الخبيثة إلى جعل لغة الحديث بين الناس العامية وباللهجات العامة هى لغة الكتابة أيضًا، بل وذهب الخبثاء فى حربهم على الأمة العربية إلى الدعوة لتغيير نظام الكتابة فى اللغة العربية، باعتبار ذلك واحدًا من أهم أسلحة إنهاء التواصل مع الماضى الذى سطره الأجداد، ومن هنا فقد انتهى المشروع البحثى الأمريكى الذى أجرى فى الفترة من ٢٠٠٢م إلى ٢٠٠٤م، والذى تضمن أكثر من ٦٠٠ دراسة- تحت مسمى تطوير اللغة العربية إلى التوصية بإلغاء التنقيط، وإلغاء الحروف المغلقة من قبيل الهاء والتاء المربوطة، وإلغاء الخطوط المتعددة، والاكتفاء بنوع واحد منها، وإلغاء تعدد أشكال ومواضع الهمزات، مثل أ و إ ، أو الاكتفاء بنوع واحد منها

أوإلغائها تماما، وبخبث طوية، وما أفصحت به توصيات مشروعهم، هو نشر نسخ منقحة من القرآن الكريم بتلك المعايير الجديدة فى الكتابة، زعما منهم أن فى ذلك زوالًا للبغض العربى لأمريكا، بل وراح آخرون من جُهال هذه الأمة إلى الدعوة إلى إلغاء النحو، ومن الداعين لذلك صاحب كتاب "جناية سيبويه"، لزكريا أوزون؛ حيث يرى هذا: أن النحو جناية المتكلمين بالعربية، على الأجيال العربية عبر القرون المتعاقبة من سيبويه حتى الآن، ويقول: ما سيبويه وأساتذته وتلاميذه إلا جناة حقيقيون أورثوا الأجيال عبئا وعوائق حضارية وتطورية، ويرى كذلك: أن النحو وأفكاره وقواعده ما هى إلا أوهام باطلة. وفى هذا الطريق أيضا يلقى المتحذلق" شريف الشوباشي" حجرا من الجهل والتجنى على اللغة، وينفذ بخبث مخططات أسياده من الراغبين فى محو الأمة العربية، حين يصرح فى كتابه" لتحيا اللغة العربية.. يسقط سيبويه" طارحا فى هذا الكتاب أفكاره المسمومة بضرورة سقوط النحو من الحافظة العربية والدرس العربى. أمر غاية فى العجب.

إنها الحرب بكل آلياتها وأدواتها ضد الشخصية العربية، هوية، وحضارة، وقومية، فليتنا نفيق!!!

بل والأنكى اتخاذ العامية لغة للتعلم والتعليم، إنها بحق أفكار شيطانية، لا تخدم غير أعداء الأمة العربية فى حربهم الضروس على هويتهم وحضارتهم، بل وعلى وجودها، فى ظل نظام من العولمة يحاول مسخ الشخصيات والقوميات المتخاذلة فى الذبِّ والدفع عن هويتها، وهو أخطر الأثار للعولمة، ولذلك يشير "هانس بيتر مارتن" و"هارالد شومان" فى كتاب فخ العولمة(١٩٩٦) إلى أنه لا سبيل للحفاظ على الهوية والقومية فى ظل حرب العولمة الضروس إلا بالاهتمام باللغة القومية، إنها إحدى الأليات الأكثر نجاعة فى مقاومة وصد هجمات غول العولمة، والتقليل من آثارها على الهوية القومية والوطنية.

وفى ذلك السياق يشير يونس(٢٠١٤) لقد فتح علينا الإنترنت بوابات الفيضان، ولا عاصم اليوم إلا اللغة العربية، لغة متطورة تكون درعا لنا لمواجهة الإعصار

المعلوماتى الجارف، والسبيل إلى ذلك هو الاستمرار فى مجابهة ازدواجية الفصحى والعامية، وكيفية التوفيق بينهما، وتعريب التعليم، وكيف يتم ذلك؟ وما الخطط والاستراتيجيات التى تؤهل لذلك؟ وحل اشكالية ثنائية تعليم اللغات الأجنبية متزامنا مع اللغة العربية، وفى أى عمر يتم إدخال تعليم اللغة الأدجنبية الثانية، وكيفية تعليم العربية لغير الناطقين بها.

"إن الخطر آت من العرب والمسلمين أنفسهم، فإذا ما أدرت أى وسيلة إعلامية عربية، لوجدت أن اللغة العربية المستخدمة غير صحيحة ومملوءة بثغرات وتعابير اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية. والنتيجة لاعربية عامية ولا عربية فصحى، بل لغة هجينة تخلط أكثر من لهجة وأكثر من لغة، ولا تساهم على الإطلاق فى إثراء لغة المشاهد العربي".

وفى جانب خطورة العامية يشير مرتاض(١٩٩٨) -بتصرف منا- إن الذين كتبوا بالعامية أدباء أو شعراء، أزعجوا قراءهم العرب من غير بنى جلدتهم وأوطانهم؛ فكتابتهم بالعامية لم تجعل غير مواطنيهم يفهمون ما يكتبون وهذا قمة السخف والإسفاف. ويتساءل مرتاض:

هل كانوا يصرون على ذلك لأداء رسالة معينة هى التمكين للعامية على حساب الفصحى؟ وهى أروحة قيل أن المستعمرين روجوا لها من أجل احتلال أدمغة الأوطان.

ما الذى منعهم من أن يستخدموا لغة وسطى لا هى بالفصحى العالية، ولا هى بالعامية الساقطة، إن لم يكن المانع، أو الموانع غير ما ذكرنا؟ على أن مثل هذه الظاهرة المزعجة عرفت فى بعض الكتابات الأخرى، حيث كان بلزاك Balzac، وفيكتور هيجو Victor Hugo وغيرهما ينادون بالويل والثبور، وعظائم الأمور؛ مما قد يلحق بالأدب الفرنسى من مصائب العاميات المحلية الفرنسية.وينصح مرتاض باستخدام اللغة التى تناسب المتلقى والمتخصص، وإن كان غاية بعض المتحفزين للعامية فى كتاباتهم الشعرية والروائية، هى أن يؤذوا اللغة بتسويد وجهها، وتلطيخ

جلدها، وإهانتها بجعل العامية لها ضرة فى الكتابة فلم يبق للعربية حينئذ إلا أن تزم حقائبها، وتمتطى ركائبها، وتمضى على وجهها سائرة فى الأرض لعلها تصادف كتابا يحبونها من غير بنى جلدتها.

إن طغيان العامية على الفصحى- ولا أشك أنه مخطط لاستعمار الأدمغة العربية وفصلها عن الجذور- سوف يجعلنا لانهتدى إلى الماضى بسبيل من سبل الاتصال؛ إذ كيف نتواصل مع ماضينا السحيق وقد أصبحت أساميل لغتنا مهلهلة ومرقوعة بكل دخيل من ألفاظ اللغات غير العربية حتى جعل منها ومنا مسخا مشوهًا، وأشباحا ناحلة، وكأن الدرن دب فى أوصالنا فبدينا متهالكين منهكين، فلا نحن كنا على شاكلة أجدادنا العظام، ولا نحن أصبحنا نمتلك أيديولوجية فكرية ناضجة، فأصبحنا نحن العرب من الخليج إلى الخليج ومن المحيط إلى المحيط لا نمتلك لسانا واحدا، رغم أننا ذوات عروق واحدة لا تفرقنا حتى الظروف الجوية المناخية رغم الفروق الطفيفة التى تدلل على وحدة يجب أن تكون، فأصبحنا لاختلاف لغتنا بسبب طغيان العامية نسيجا اجتماعيا مهلهلا، وكيانا اقتصاديا لا يمتلك لغة واحدة؛ لأن أداة تواصلنا لم تعد واحدة، فأصبحت أفكارنا متعددة متنافرة متناثرة، وتعددت أعراف اللغة بعد ما كنا ذوات لسان واحد وفكر واحد، وحضارة واحدة.

ولم يقف الحد عند محاربة اللغة العربية، والفصحى البسيطة بارتضاخ العامية حتى فى وسائل الإعلام، بل تفنن المتآمرون على الأمة فى الكيد للعربية فأنشأوا تحت مبررات العولمة والعلمنة تعليما أجنبيا، تُضطهد فيه العربية اضطهادا لاترى مثله فى الأولين والآخرين، الأمر الذى أصاب لسان من يتلقون أمثال هذا التعليم فى تلك المدارس يتصفون بالركاكة فى اللغة، والرطانة فى الكلام. وأصيب الطالب العربى بما يسميه الدكتور محمود حداد (٢٠١٤) بالهجانة اللغوية، تلك الهجانة التى جعلت من الطالب العربى نصف عربى ونصف أجنبى، وغير متكمن لا من العربية و لا من الأجنبية، مما أخر تطوره الفكرى ولم بخلق دعائم واضحة لشخصيته الوطنية والقومية ولا لشخصيته وقدرته العلمية. لاسيما إذا علمنا أن

اللغة هى قالب الأفكار، وإذا أصيب القالب أصيبت الأفكار، على حد تعبير الأديب المصرى يحيى حقى.

ويقر الجميع -بالفعل- بأننا نعيش أزمة لغوية طاحنة تفشت حتى كادت تصبح عاهة ثقافية مستديمة. وفى ذلك يقول أمين الخولى فى مقدمة كتابه "مشكلات حياتنا اللغوية" إن آفة حياتنا فى جمهرتها تعود إلى علل لغوية، تصدع الوحدة وتحرم الدقة، وتبدد الجهد، وتعوق تسامى الروح والجسم، والعقل والقلب".

نعم، إن اللغة أداة صهر شتات اللهجات المتمزقة والممزقة لفتوة الأمة العربية وقوتها، ووهنها علميا واقتصاديا.... لماذا؟

لأن اللغة واحدة من أهم عمد صناعة وصياغة الثقافة الوطنية والقومية، والأخيرة - أى الثقافة- محور التنمية السياسية والاقتصادية، والعلمية، والحفاظ على الهوية العربية فى ظل مجتمع المعلومات.

ولا تنكر عين مدقق فاحص ما للغة من أهمية بالغة وفاعلة فى الحفاظ على اللحمة الوطنية والقومية والهوية فى ظل نظام العولمة الصاخب بنذير الشؤم علينا إذا لم نتحد لغويا حفاظا على هويتنا العربية، فالعولمة سواء كانت وفاقا أو صراعا فللغة- فى كلتا الحالتين شأن خطير- فإن كانت العولمة وفاقا فللغة شأن خطير فى حوار الثقافات القومية(على، ٢٠٠١). وإن كانت صراعا فيكفى أن تعلم أن العولمة تفضى بالضرورة إلى سيادة لغة من لغات هذه الدول المهيمنة، وما يستتبع ذلك من سيادة ثقافة وقيم هذه الدول، وهو ما يعنى تهميش اللغات والثقافات القومية، وضياع للهوية العربية، أو على الأقل جعلها مرقوعة لاتمتلك سحنة ذات ملمح محدد، من أجل هذا ظهر مايسمى بظاهرةالتكتلات اللغوية لمجموعات بعينها من الدول كما يحدث الآن فى دول الاتحاد الأوربى التى تمتلك(١٧) لغة، ومحاولتهم الوصول إلى لغة مشتركة مناهضة لسيادة وهيمنة اللغة الانجليزية، بل ومحاولات إحياء تكتلات إقليمية لغوية، وذلك كما تراه فى النشاط المتزايد لمجموعة الدول

الاسكندنافية فى مشاريعها لعمل تكتلات لغوية مثل التحالفات اللغوية" الأنجلوفونية" و الفرانكوفونية، والأسبانوفونية، هذا فى الوقت الذى ارتضخ وصنع كل قطر منا فى أمتنا العربية الناهضة لغة عامية لاتكاد تعرف لها سميا أو قاسما مشتركا مع لهجات شقيقاتها وأخواتها من الأقطار العربية المجاورة، وهو ما جعل اختلافنا بيننا فيما يخص اللغة كبيرًا وأمره عظيم.

إن اختلافنا فى لغتنا ولد لدينا اختلافًا على ذواتنا وبين ذواتنا، فتشتت الذات، ونخر قوامها سوس المغلوط من الوافد إلينا، وازدادت الهوة بين ذوات كل كيان عربى حتى صار الأمر مخزيا إلى الحد الذى يجعلك تحتاج إلى ترجمان بينك وبين أخيك العربى كى يفك طلاسم كل لغة فيتحقق التواصل وتتوحد الفكرة. وفى هذا السياق يقول أستاذنا العلامة أمين العالم " ما من علة فى فكرنا إلا ووراءها علة لغوية.

ولا يناظر ضراوة اللغة إلا صمودها، فهى القلعة الحصينة للزود عن الهوية والوحدة القومية، ولا يناظر جبروت اللغة إلا حنوها، وكيف لا واللغة الأم هى شريكة ثدى الأم فى إيضاح وعى الصغير، وهى راعية المتعلم، وملهم المبدع، وهادية المتلقى. ويكفى ماقاله شاعر صقلية " إجنازيو بوتيتا": إن الشعوب يمكن أن تكبل بالسلاسل، وتسد أفواهها، وتشرد من بيوتها، ويظلوا مع ذلك أغنياء. فالشعب يفقر ويُستعبد ما إذا سُلِبَ اللسان الذى تركه له الأجداد، عندئذ يضيع إلى الأبد.

ولأننا نائمون ومتحذلقون، فإننا نجد أنه فى كل يوم يولد فى لغتنا عدد ضخم من الألفاظ الجديدة دون أن نحس بذلك إحساسا ملموسا، كما أن كل يوم يموت عدد من الألفاظ الأخرى، فينتهى وجودها بزوال الظروف الاجتماعية أو السياسية، أو الاقتصادية التى نشأت فيها، أو من أجلها، أو تحت ملابسها.

والأدهى أن الشباب العربى أصبح يزداد إعراضا عن العربية؛ فقد ذكر تقرير

نشر منذ ثلاث سنوات فى مجلة الإيكونومست البريطانية فى إبريل (٢٠١٠) أن الخبراء الغربيين فى اللغة العربية يتوقعون وفات اللغة العربية بسبب ضعف الإقبال عليها من مستخدميها من جهة، وضعف الاستثمارات فى مجال التعليم من جهة أخرى، وعدم مواكبة القائمين على التقدم التكنولوجى والعلمى وتوافر المصطلحات اليومية من جهة ثالثة.

لقد بلغ حد استهتارنا باللغة مبلغا لا يستهان به فأصبحنا نحن العرب لا نمتلك أبسط أرضية من لغة مشتركة تحقق لنا التقاء فكريا حميما، وأصبح شبابنا يشك فى ذاته، وتاريخه، وقوميته، وأوصوله، وعروقه، وأجداده؛ لأنه لم تعد هناك لغة مشتركة للتواصل بين الأحفاد والأجداد، بين الفرع الذى دب فيه الوهن، وبين الأصل ذى القوة فى الساعد والفتوة فى القد والبدن، فلم يعد الغصن يشعر بخلجات ونشجات الجذر والعضد، ولم يعد الفرع يحس قرا ولا يشعر قيظا، ولا يمس ما يجب أن يمس فيه عندما تتضاغى ويتداعى أصلٌ ينبت منه هذا الفرع.

إن اللغة أداة قوة مجتمع وعلامة من علامات حضارات القوم، بل لا يسمى القوم قوما إلا إذا اجتمعوا على لغة واحدة وهدف واحد، فهل نحن أصبحنا ذوى لغة واحدة حتى نبقى قوما واحدا فتكتب لنا الحياة بعزة كما كتبت لمن كانوا قبلنا؟

إن العجب كل العجب، والعيب كل العيب، والشنار كل الشنار، ألا نصبح قوما واحدا تجمعنا لغة واحدة، ومن أفظع الشُنُر[1] أن يبتاهى من زاغت عربيته وضاعت فصاحته، وأن يصبح من علاقات التحضر،لا التنطع، أن يتلوك الشاب بلفظ أجنبي وسط حزمة من ألفاظ اللغة العربية، بل القبيح كل القبح أن تصبح علامات التحضر أن يتكلم أهل أقدم لغة فى التاريخ بلغة غير لغتهم فى أحاديثهم العامة والعادية، وأن يصبح من الفخار كل الفخار أن تصاب "الضاد" بعجمة الإكس والواى والزد.

---

(١) الشنر: جمع شنار، والشنار أقبح العيب.

وعلى المستوى الاجتماعى والصراع الطبقى فإنه يمكننا القول مرتاحين: إن ما تقدم سوف يجعل هناك تنافرا لغويا، ومن ثم صراعا طبقيا مقيتا، واقتتالا بين أصحاب الجاه وأصحاب الآه، أصحاب الجاه ذوات الثراء الباعث على الخجل من الفقراء، وأصحاب الآه المحروقين حتى أصبحوا شواء من غبن أصحاب الجاه، وانتهاك بكارة بقائهم فى الحياة، وهو ما سوف يجعل طبقة أصحاب الآه تستدير على أصحاب الجاه استدارة الأفعى الطرشاء تصب عليهم فنون وسموم قتالهم و قتلهم، بل ونهش لحومهم.

وانظر لتلك القيم والمعايير والمبادئ التى يمكن أن ترسخ فينا وتشب معنا إذا كنا لا نمتلك لسانا يجعلنا نتشرب ونتماهى مع ما جاء على لسان الأوائل، لسان ليس به عجمة ولا عكمة، ونحن نقرأ مثلا ما قال به المأمون الحارثى. وما قال قس بن ساعدة وهو يبشر بميلاد خاتم المرسلين وما قاله أكثم بن صيفى أمام كسرى.

والخلاصة،كيف نتواصل مع مثل ما سطره الأوائل من الأجداد وقد لُوثت فطرتنا، وهدت العجمة فصحتنا، وتشبثت بلساننا العكمة، وأدخل علينا كل دخيل بوجهه القبيح وسحنته القميئة؟؟

كيف تتواصل فينا قيمنا وتشب فينا معاييرنا، وتقوى فينا أهدافنا وتنسج فينا رهافة أخايلنا ونحن لا نرتشف من رضاب وحلو ثقافتنا؟!!

إننا يجب أن نهتم بلغتنا، لأنها أوعية ثقافتنا، وأفنية مساجلاتنا، وسوح كرامتنا وعزتنا، وليس فى ماضينا وتراثنا إلا كل فخار وعز ومجد، فلنتكاتف جميعا للحفاظ عليها، لأن فى الحفاظ عليها حفاظًا على كل شىء وأى شىء.

يجب أن نهتم بها أيضا لأننا فى عصر الأقمار الصناعية، والشبكة العنكبوتية، وزمن التقانة الفائقة بما فرضته علينا تكنولوجيا المعلومات والهندسة الوراثية، والتى تحتم علينا وضع اللغة على قمةالهرم المعرفى؛ لأنها أصبحت أيضا، ورغما عنا، رابطة العقد للخريطة المعرفية.

إننا يجب أن نهتم بلغتنا لأنها أصبحت من أشد الاسلحة الأيدولوجية ضراوة، وذلك بعد أن أحكمت القوى السياسية وقوى المال والتجارة والاقتصاد والدين سيطرتها على أجهزة الإعلام الجماهيرى، والتى أصبح وابل رسائلها وهوائياتها يفعل ماكانت تفعله فى الماضى منصات الصواريخ الموجهة.

من أجل ذلك يجب أن تكون اللغة عظيمة الشأن، رفيعة القدر، كريمة المكانة، عالية القيمة لدينا؛ لأنها هى مستودع التاريخ والحضارة، وجراب رقيها الرقى والانحطاط، إنها سبيل الإبداع ومادته وجماله، ومربية الخيال فلا خيال إلا باللغة، ولا حضارة إذن إلا باللغة، ولا وجود إلا باللغة، لأن اللغة هى الحياة أو الفناء!!

فهل وعينا فن الحرب علينا فى هذه الآونة؟!!



الفصل الثانى

"تعريف اللغة"

مقدمة.

أولا: تعريف اللغة.

١ - نظم اللغة وأنساقها.

ثانيا: مهارات اللغة الأساس.

١ -النموذج التفاعلى للمهارات الأساس للغة والتفكير للمؤلف.

أ- مهارات اللغة الأساس تنمو تراتبيا.

ب- توجد علاقة تأثير وتأثر بين المهارات الأساس للغة.

ج- تشكلَّ المهارات الأساس للغة تُحدد محتوى ومستوى التفكيروالعكس.



أولا : تعريف اللغة :

مقدمة :

ليس من العجيب أن تجد كل المفاهيم الإنسانية يدور حولها العديد من الخلافات فى الوصول إلى تحديد وتعريف لها يتضمن مكونات مُتفقًا عليها، وذاك ببساطة لأن المفاهيم الإنسانية تمثل نتاجا بشريا.

وهذا الأمر ليس بمستغرب؛ لأن المفاهيم الإنسانية تقوم فى إنبنائها على الصفر الاحتمالى والمحك الاصطلاحى.

ولما كان ما تقدم، فإن ما كان إحتماليا ينتج عنه ما يتردد على متصل طرفاه اليقين؛ أى المطلق، والطرف الثانى هو العدم المحض. ولن يصل بالطبع إلى أحد الطرفين، لأن النتاج الإنسانى الذى يصل إلى أحد الطرفين على المتصل لن يكون سوى مفهوم مطلق، وهذا مالا تجده إلا فى المفاهيم الفيزيقية التى لاتختلف باختلاف الأماكن والثقافات والتوجهات العلمية، فحامض الكبريتيك المركز إذا تفاعل مع الصوديوم فسوف ينتج كبريتات الصوديوم ويتصاعد الهيدروجين، أجرى هذا فى الولايات المتحدة الأمريكية أو أجرى فى جزر الواق واق؛ لأن الحمض إذا أضيف إليه الفلز فإنه يعطى ملح الحامض ويتصاعد الهيدروجين، أما المصطلحات الإنسانية فلو جُبت معناها فى الولايات المتحدة الأمريكية ثم جبتها فى الواق واق فسوف يختلف معناها.

كما أن المفهوم الإنسانى الواحد لو حللت معناه ومكوناته فى الطب فسوف يختلف معناه عنه عند أهل علم النفس، لأن اصطلاح كل توجه قام على أفكار ونظريات وقوانين وحقائق وخلفيات وتوجهات علمية تختلف عن بعضها البعض فى كل مجال، وهكذا.

ولما كانت اللغة مفهومًا إنسانيًا، بل اللغة ذاتها نتاج إنسانى. وعليه، فإن تعريفها والوقوف على ماهيتها سوف يختلف من مجال علمى إلى مجال آخر، لكن لأننا هنا من ذوات التوجه النفسى فإن الأمر سوف يلزمنا التقيد إلى حد كبير فى الوقوف على معنى اللغة وتعريفها فى هذا الإطار، غير متناسيين بأى حال من الأحوال تعريف اللغة وماهيتها لدى أهل اللغة؛ لأنهم الحاضن الأصلى والتاريخى لعلم اللغة وأول من اهتم بها، قبل مزاحمة أهل الطب وعلم النفس وأهل الاجتماع اللغوى و.......إلخ.

وعليه، فإننا هنا سوف نذهب نقلب مفهوم اللغة وماهيتها من الناحيتين الأخيريتين، راجين أن نصل إلى القاسم المشترك لتعريفها، أو على الأقل أن نصل إلى أهم المكونات التى يجب ألا يتخلى عنها أى تعريف للغة.

صحيح، إن اللغة فى أقصر التعريفات مفهوم إنسانى..

لكن....ما اللغة، إذن، ذلك المفهوم الإنساني؟

معا ندور فى هذا الفلك وذاك المُلك الإنسانى لنتعرف على معنى اللغة.

أولا :تعريف اللغة :

فى البداية دعنا نلفت الانتباه إلى خلاف بسيط يرصده سفر العلم؛ وهو أن هناك كثيرا من الكتاب المتخصصين يفرقون فى علم اللغة وعلم النفس بين اللغة اصطلاحا وبين اللسان ذاهبين فى هذا إلى القول بأن اللسانيات تعالج خصائص اللغة البشرية من حيث هى مجموعة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما يعبر بن جنى، ومن حيث هى " اختلاف تركيبات المقاطع الصوتية" التى تفضى إلى " دلائل كلامية" وعبارات لغوية، وأن اللغة هى علم واحد؛ أى أن نظرية اللغة هى علم واحد، بينما اللغات شتى، ذلك لأن أى لغة تستأثر بنظامها الصوتى والتركيبى والنحوى والمورفولوجى، وبمقدار ما يمكن أن يلاحظ من اتفاق بين اللغات فى النظام العام، فإن الخلاف الداخلى الخصوصى صوتيا وتركيبيا ونحويا هو الذى يجسد خصوصية كل لغة. ولذلك فى موضع التفريق بين اللسان واللغة يتحدث

العلماء عن أن اللسان يتركز على تشريح الكلام كما يرد فى المعجم تشريحا وتفصيلا من الناحية الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية، بينما يقصرون اللغة على الفروق الواسعة فى الدلالة والاستخدام والحبكة السردية والسياقية. ومن هنا، تجدهم يتحدثون عن لغة الشعر والرواية والأدب والقانون...إلخ، كما يتحدثون عن اللغة غير اللفظية والمتمثلة فى لغة الإيماءات والإشارات، ولغة الجسم بعامة كلاً وأجزاءً.

وعلى أية حال، إن التوصل إلى تعريف جامع للغة يعد جد عسير، إذ اللغة ونحن بصدد تعريفها لا يعدو حالها بأفضل حال من أى مفهوم إنسانى، والخلاف حول تعريفها هو الشيء الذى يمكن أن نتفق عليه بداءة، بينما الاتفاق على تعريف للغة لا يمثل اتفاقا عاما، فهو أمر عليه خلاف.

إن اللغة فى بعض التعريفات نظام من الأصوات المنطوقة وفق مجموعة من القواعد التى تحكمه.

وهذا التعريف ومن يقع على شاكلته يقصر معنى اللغة فى معنى يشبه معنى الكلام، برغم نقصه أيضا، حتى ولواستعرنا هذا التعريف كتعريف للكلام، لأن الكلام ليس نظما على أى شاكلة من الشواكل، بل إن نظمه ولفظه لابد أن يهدف إلى إيصال معنى تحقيقا لهدف وغاية، فإن فرغ الكلام من هذا أصبح هذيانا أو ثرثرة لاقيمة من جرائه. كما أن التعريف السابق يعتريه النقص الشديد، لأن اللغة ليست كلاما ولا كتابة فحسب، بل هى أيضا نسق ثقافى واجتماعى من النظام الإشارى المتمثل فى الإيماءات، والإشارات، والحركات، والتعبيرات البدنية التى تؤدى إلى إيصال معنى، باعتبار أن هدف اللغة كنظام اجتماعى وابتكار بشرى هو الفهم والإفهام، وبدون عدم تحقيق ذلك يمثل إعدامًا للغة ومعناها.

واللغة عند "فردينان دى سوسير" هى مجموعة من القواعد المتفق عليها والتى تحكم استخدامها، بينما الكلام هو تجسيد لهذه القواعد والقوانين فى مواقف بعينها.

أما من زاوية علم " السيميوطيقا" فإن اللغة تعرف على أنها نظام معقد من

الإشارات التى يتفاهم من خلالها البشر، إنها رموز وإشارات للأشياء الموجودة فى العالم الخارجى من جانب، وللمعانى أو التصورات الموجودة فى الرأس من جانب آخر.

واللغة كما يشير خلف الله (١٩٨٠)، نظام اصطلاحى مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسية أن تكون أداة للتحليل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد.

وكون اللغة نظاما اصطلاحيا من الرموز التعبيرية فإن معنى ذلك أن هناك ميثاقًا قوميًا يتواتر إتفاقا على محيطها الصوتى ونغمتها أو دلالتها، هو مايجعل اللغة البشرية تفرق فى العرف الإنسانى عن لغة الطير والحيوان، والتى تقوم على الإشارات الغريزية فقط التى يتواصل بها كل فى مملكته.

واللغة بهذا المعنى، أداة للتواصل بين الأفراد، وهى بهذا تتكون من مجموعة من الرموز الاصطلاحية؛ أى مجموعة من الحروف والإشارات التى تعارف أهلها واتفقوا على محيطها الصوتى أو دلالتها ومعناها، وبهذا يتحقق بها شرط الفهم والإفهام. وهناك من يذهب إلى أنها نظام يتكون من رموز صوتية Vocal Symbols تستخدم للتواصل الإنسانى، وكلمة نظام معناه أن سير اللغة محكوم بمجموعة من القوانين تؤدى إلى التناسق بين مكونات اللغة.

وكون اللغة رموزا اصطلاحية تعارف عليها الأفراد أو قوم من الأقوام، فإن ذلك يفيد أن التوافق على رموز معينة فى أى لغة من اللغات يقوم على الاختيار الاتفاقى بين هؤلاء الأفراد، وهو ما يشير إلى أن اللغات نظام مكتسب لا موروث، كما تشير هذه العبارة إلى الاختلاف من حيث الصوت، لا من حيث المعنى فهو ثابت يتحدد بالنسبة إلى الأجناس البشرية المختلفة. وهو ما يشير إلى أن اللغة ليست غاية فى ذاتها، وإنما هى أداة يتواصل بها أفراد مجتمع معين لتقسيم علاقاتهم وتيسير وتسيير أمور حياتهم، ولهذا كانت معرفة اللغة أو تعلمها ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية التى تستقر وتستقيم بها حياة الفرد.

وبعض التعريفات تنظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا من الرموز الصوتية الاعتباطية، وإضافة اعتباطية Arbitrariness معناه أنه لا توجد علاقة بين شكل الكلمة ومعناها، فكلمة "جمل" برسمها الكتابى هذا لاتشير إلى صورة الجمل بشكله المعروف، لكن المعنى يأتى من الارتباط الشرطى بين الصوت والشيء ذاته.

كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها "قدوة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق System يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد فى مجتمع ما"، وهذا التعريف فى واقعه- بالإضافة لما سبق- يقرر مجموعة من الحقائق التى تنطوى عليها طبيعة اللغة فى حقيقتها وكيانها الداخلى الدقيق، وهذه الحقائق هى:

١- أن اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية المتفاعلة، بما فيها المعانى والمفردات والأصوات والقواعد التى تتولد وتنمو فى ذهن الفرد الناطق للغة أو مستعملها، فتمكنه من إنتاج عبارات لغته كلاما أو كتابة، كما تمكنه من فهم مضامين ما ينتجه أفراد مجموعته من هذه العبارات، وبذلك توجد الصلة بين فكره وأفكار الآخرين، وتتداخل فى تكوين هذه القدرة عوامل فسيولوجية تتمثل فى تركيب الأذن والجهاز العصبى والمخ والجهاز الصوتى لدى الإنسان.

٢- أن هذه القدرة تكتسب، ولا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطرى لاكتسابها، ويدفعه لهذا الاكتساب فى العادة شعوره بالانتماء إلى مجموعاته البشرية نفسيا واجتماعيا وحضاريا، ورغبته فى التعايش وتبادل المنافع والمصالح بينه وبين أفراد هذه المجموعة.

٣- أن هذه القدرة المكتسبة فى طبيعتها تتمثل فى نسق متفق عليه أو متعارف عليه بين أفراد ما يطلق عليه الجماعة اللغوية، أو الجماعة الناطقة للغة.

وأن اللغة تتضمن مجموعة من المكونات أو النظم أو الأنساق تتمثل فى:

أ- الصوتيات والصرف والنحو.ب- المحتوى، وينضوى على المعانى والدلالة المتضمنة فى الرسالة الكلامية ج- الاستخدام، أى كيف توظف المكونات السابقة فى الحياة.

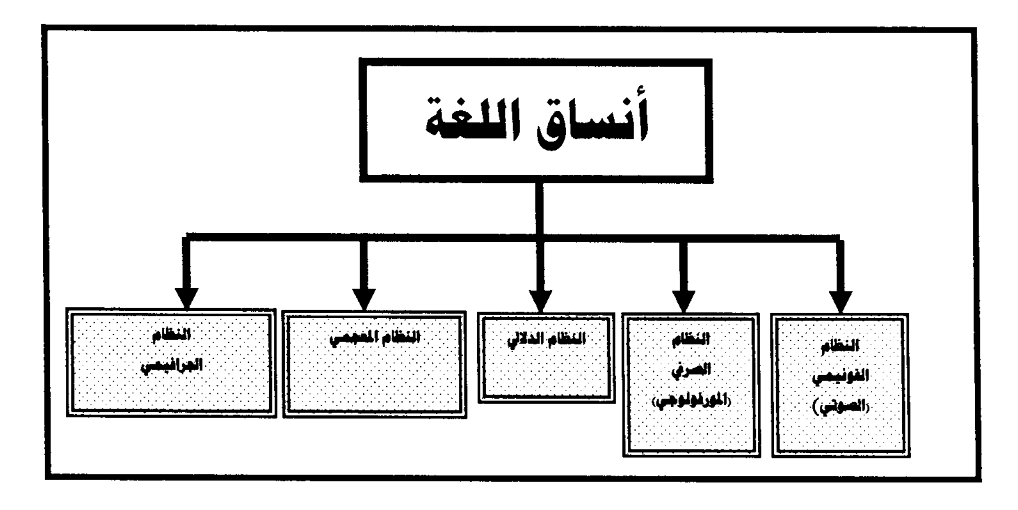
ويرى ثان أن اللغة، أى لغة، تنحصر مكوناتها أو نظمها فى نظامين فقط، هما:

أ- النظام الصوتى. ب-النظام الدلالى.

ويضيف بعض العلماء نظامين آخرين للنظام السابق، هما:

د- النظام المعجمى. هـ- النظام الجرافيمى.

وعليه فإننا هنا نتناول نظم اللغة وأنساقها، وذلك كما يوضحه شكل(١):



شكل(٢-١) يوضح نظم اللغة وأنساقها.

١- نظم اللغة أوأنساقها:

وفيما يلى تفصيل لنظم اللغة وأنساقها:

ا-النظام الصوتى **Phonemic System**:

وهو الذى يحدد نطق الكلمات أو أجزاء الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.

ومن الجدير بالذكر أن علماء اللغة يميزون فى هذا الجانب بين الفوناتيك Phonetic، والفنولوجى phonology معتبرين أن الفوناتيك يعنى بالأصوات الإنسانية شرحاً وتحليلا متحرراً من لغة بعينها إنما يجرى التجريب فيه مع كل

اللغات، أما الفنولوجى فإنه يعنى بأثر الصوت اللغوى فى تركيب الكلام نحوه وصرفه، ولهذا يمكن أن يطلق عليه علم الأصوات الذى يخدم بنية الكلمات وتركيب الجمل فى لغة من اللغات. وإن كان يصعب الفصل بينهما وتحديد فواصل دقيقة بين المصطلحين، وآخرون يجعلون الأول للبحث التاريخى والآخر للبحث الوصفى، ومن أمثال هؤلاء دى سوسير De Saussure.

ومثل هذا النسق- الفونولوجي- يتضمن النظام الصرفى لقواعد تحليل الكلمة، وتصريفات البدايات والنهايات، والبنية الداخلية للكلمة، طبقا لنظام يحتمه نسق نطق الوحدات الصرفية الصغرى والمسماة بالمورفيم، والذى يمثل فى أدق معانيه أصغر وحدة صوتية فى اللغة لها معنى.

وهو من الخطورة والحساسية بمكان فى تغيير معنى الكلمة وتحديده، كما يتضمن النظام أو النسق الصوتى للغة ما يسمى بالوحدة الصوتية الأصغر أو الخام- من وجهة نظر المؤلف- أو الفونيم، فهو كما المورفيم يشتركان فى أن كلا منهما يمثل أصغر وحدة صوتيية فى اللغة، إلا أن الفارق بينهما أن الفونيم لامعنى له أما المورفيم فهو ذات معنى؛ فكلمة مثل "علم" بفتح العين والميم وتشديد اللام فتحا لها معنى، ونطقها بفتح العين وكسر اللام وفتح الميم لها معنى آخر، ونطقها بكسر العين وتسكين اللام لها معنى ثالث، فالمتحكم فى المعنى طبقا لهذا هو التغير الصرفى بما يستتبعه من تغير فى النظم الصوتى، وبالتبعية تغير فى المعنى والدلالة، أما الفونيم ففى كل حالة لن تجد إلا الصوت الأصغر منفردا ومستقلا عما يجاوره؛ فالكلمة التى تمثل مثالنا السابق" علم" تتكون من ثلاثة فونيمات هى فونيم العين/عَ/ كما يرد نطقه فى الكلمة، وكذلك فونيمى اللام/لَ/، والميم /مَ/، فهما فى الكلمة السابقة على فتح كل أصوات الحروف سوف تكون فونيماته: العين فتحا، واللام فتحا، والميم فتحا.

ونود الإشارة إلى أن كل حرف من حروف اللغة له اسم ومسمى، ففى كلمتنا السابقة سنجد ثلاثة أسماء هى العين واللام والميم، أما مسماها فهو كما يرد فى نظم

الكلمة نطقا، والفرق شاسع بين الحالتين. ولعل هذا هو الذى يجعل القاريء للقرآن يقرأ "ألم" الموجودة فى صدر سورة البقرة يقرأها متبعا الأسماء لا المسميات فيقول: ألف-لام-ميم مدا لازما، بينما نفس الحروف ذاتها الموجودة فى صدر سورة الانشراح يقرأها"ألم" باتباع نظام مسميات الحروف لا أسمائها، ولعل هذا من الأمثلة أيضا التى تؤكد أن هناك لغة منطوقة وأخرى مكتوبة. كما يشير إلى الحقيقة الاصطلاحية كمكون من مكونات تعريف اللغة، ناهيك عن أن هناك من فنون اللغة مالا يتم اكتسابه إلا من خلال أستاذ متخصص، وكأن من طبيعة اللغة فى بعض فنونها التلقى عن الغير سماعا، وهو ما يؤكد المعنى الإصطلاحى والإتفاقى فى تعريف اللغة.

ب- النظام الصرفى Morphological System:

أما قواعد البنية أو الصرف Morphological System فهو النسق الذى تعالج فيه أو من خلاله بنايات الكلمات وأنواعها وتصريفاتها أو اشتقاقاتها. وهذا المفهوم يقوم على المادة الخام له والتى تمثل بنيته الأساس من وجهة نظر المؤلف، وهو ذاك الذى يتمثل فى المورفيمMorpheme، أو ما يسمى فى الكتابات اللغوية بالوحدة الصرفية، والذى يمثل الوحدة الوظيفية الصغرى فى تركيب الكلمة- ويرى البعض أنه بديل الكلمة- أو الوحدة المميزة الصغرى فى التحليل القواعدى.

هذا النسق الذى يرفع اللغة العربية على ما عداها من اللغات، فقلما تجد لغة من اللغات الإنسانية تنشعب فيها المعانى انشعابا متعددا كما تجدها فى حساسية التصريفات البنيوية لرسم كتابى واحد وبما يولد من المعانى كما فى اللغة العربية، فهى لغة حساسة برهافة شديدة للتغيرات البنيوية.

ومن هنا تجد أن الأصل الواحد فى اللغة العربية يتوارد عليه مئات المعانى، بدون أن يقتضى ذلك أكثر من تغيرات فى حركات أصواته الأصلية نفسها مع زيادة بعض أصوات عليها أو بدون زيادة، وأن ذلك يجرى وفق قواعد مضبوطة دقيقة نادرة الشذوذ: عَلِم عَلِمنا.. أَعْلَم يَعْلم نَعْلم... اعْلَمْ اعلمى... عَـلم نُعَلم.. تعلم...

تعاليم... عُلِم... يُعْلم... عِلْمٌ... عَلَمٌ.... علامةٌ... عُلُوم.... أَعْلاَم...
علامات... عالِم... عليم... عَلامةٌ... عُلَماء... عالِمون... مُتَعَلم... مُتَعلِم...
مُعْلَم.. معُلم معلوم، عَالَم عَالِمون.... الخ.

وتنقسم الوحدات الصرفية أو المورفيمات إلى وحدات صرفية حرة، ووحدات صرفية مقيدة، والوحدة الصرفية الحرة هى التى تأتى مستقلة فى الكلام، وهى فى هذه الحالة تكون الوحدة الصرفية كلمة مثل "رجل" أو "ولد" أو "حصان" أو "في" أو " على"...إلخ باعتبار المورفيم هو المفهوم العلمى البديل لمفهوم الكلمة، أما الوحدة الصرفية المقيدة فهى التى يأتى مرتبطة بالكلمة كأداة التعريف" ال"، أو الوحدات الصرفية الخاصة بالجمع، أو التأنيث، أو الضمائر الشخصية المتصلة كما فى كلمة عقولنا، والأخيرة تتكون من ثلاث مورفيمات تتمثل فى: كلمة عقل+ مورفيم الجمع" و" + مورفيم الضمير"نا"....إلخ.

ومن حيث كون المورفيم أو الوحدة الصوتية كلمة كما سبق وذكر "روبنز" بعاليه فهذا أمر لايوافق عليه المؤلف وذلك لاتساع المحيط الصوتى للكلمة؛ إذ المورفيم أصغر وحدة صوتية فى اللغة لها معنى، بينما الكلمة بالوصف المتقدم ليست أصغر وحدة صوتية فى اللغة، فعلى سبيل المثال، ومما أورده روبنز نجد أن كلمة " ولد" لو نطقت هكذا"وُلِدَ" لكان معناها حدث يتعلق بمولد خلق، أو إنشاء جديد، ولو نطقت هكذا" ولَدٌ" لكان معناه عين من الأعيان يتمثل فى بشر من عوام الأبشار صغير السن بض طرى فى مقتبل العمر، ولونطقت " وَلَّدَ" لكان معناها يختلف عما قبلها من معانى، وهكذا فالقول بأن " ولد " وأمثالها وحدة صرفية أو مورفيم حر قول لايصادف صحيح الاصطلاح فى المعنى اللغوى لدينا، وحتى حرف "ال" و" فى " الذى ذكره روبنز واعتبر إياه مورفيماً حر كلام لنا عليه إعتراض وذلك لأن حرف "ال" أو "في" يتكون من أكثر من وحدة صوتية صغيرة، هذه الوحدات الصوتية تتمثل فى: / فِ/ و / يِ/ وبذا لا يكون حرف الجر " في" أصغر وحدة صوتية فى اللغة، صحيح أن له معنى، ولكن ليس كما قلت أصغر وحدة صوتية فى اللغة، وهو ما يعد من أصل وجوهر تعريف المورفيم.

والمورفيم قد لايقع فى لغة الكلام المنطوق، ولكـن يحـقق وقوعـه السـياق، وفـى هذه الحالة يسمى المورفـيم بالوضـع المورفيمـى الفـارغ أو الصفـرى وذلـك كما يرد مثـلا فى كلمة شمس، فبرغم أن الكلمة مؤنثـة إلا أنـه لايوجـد مورفيـم يدلـل على التأنيث من خلال تاء التأنيث وغيرها، لكن بالفعل السياق الوارد فيه هذه البينة الصوتية المنطوقة هو الذى يحقق وجود الوحدة الصرفية فتقول" أشرقت الشمس" أو " شمس مشرقة" فالتحقق المورفيمى هنا صفر، وتحلل كما يلى: "شمس + فاى".

ج- النظام الدلالى Semantic System:

ويتكون هذا النظام فى اللغة من: معانى الكلمات، وقواعد النظم والتركيب Syntax، وقواعد البنية (الصرف) Morphology، وقواعد الأسلوب كاستخدام الألفاظ فى غير ما وضعت له لأغراض بلاغية، كتوضيح المعنى والمبالغة فى تقريره والإبانة عنه، أو الاشارة إليه فى قليل من اللفظ، أو عرضه فى صورة جذابة، كالمجاز بالاستعارة كما يحدث عند استخدام اللفظ فى غير ما وضع له لتشبيه أمر بأمر فى صفة ما مثل " يخرجهم من الظلمات إلى النور"، أو عندما يحدث عند حذف المشبه به ويرمز إليه بخاصة من خواصه كما فى حالات الاستعارة المكنية مثل"يلتهم العلم التهاما" إلى آخر هذه الصور.

والدلالة وفق هذا تشير إلى معنى الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة فى اللغة فى ضوء السياق الضامن لمعناها. بينما قواعد النظم والتركيب يعنى ترتيب كلمات الجملة أو الجمل فى أشكالها المقررة فى اللغة، هذا فى الوقت الذى يرى آخرون أن عنصر التركيب يُعنى بما يمكن أن نسميه بشئون التنظيم؛ وهو المعنى الذى يشير إلى نسق القواعد الدقيقة التى اشتهرت باسم قواعد الاعراب، والتى يتمثل معظمها فى أصوات مد قصيرة تلحق أواخر الكلمات لتدل على وظيفة الكلمة فى العبارة وعلاقتها بما عداها من عناصر الجملة.

د - النظام المعجمى Lexical System:

ويقصد به مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعانى والمواقف المختلفة فى إطار اللغة.

ومن المعروف أن اللغة العربية لاتنازعها لغة من اللغات من ناحية استخدام اللفظ الواحد للتعبير عن أكثر من معنى، وكذا وفرة المفردات الدالة على شيء بعينه وبها لاتجده فى لغة من اللغات، فالأسد مثلا أحصى له فى لغة العرب أكثر من خمسمائة اسم، وللثعبان مائتى اسم. بل وأحصى الفيروزابادى أنه يوجد للسيف فى العربية ألف اسم على الأقل، ويقرر آخرون أنه يوجد للداهية أكثر من أربعمائة اسم، والأمثلة فى هذا الاطار كثيرة بها لايحصى عده وحصره.

هـ - النظام الجرافيمى Grapheme System:

ويعنى شكل الحروف من ناحية الرسم الكتابى وأشكال تجمعاتها كتابياً عندما يجاور بعضها بعضاً فى علاقة ارتباطية.

ثانيا: للغة مظهران: لغة لفظية ولغة غير لفظية:

لما كانت اللغة أداة التعبير عن المعنى؛ لذا فإنها لا تقتصر فقط على الكلام الملفوظ، بل تزيد على ذلك لتشمل ما هو أكثر من ذلك من إشارات وإيماءات وحركات، وهو ما يجعلنا نقول مرتاحين إن لغة الإنسان تتضمن جانبين رئيسين، هما:

١- اللغة المنطوقة أو المكتوبة(*)، وهى ما تسمى باللغة اللفظية Verbal Language.

(*) يقدر البعض عدد اللغات فى العالم-بخلاف اللهجات- بين أربعة وخمسة آلاف لغة، أما عدد أنظمة الكتابة يعد على أصابع اليدين، اشهرها النظام اللاتيني(المطور عن اليونانى) والعربي(شبه فونيمى)، والأمهري(مقطعى)، والصيني(صورى)// راجع: ربنز/ مرجع سابق، ص٩
ويرى المؤلف أن النظم الكتابية للغات يمكن حصرها فى نظامين رئيسين هما النظام الحرفى كاللغة اللاتينية والنظام الصورى كاللغة الفرعونية.واعتراض روبنز على أن من أنواع اللغات اللغة الكتابية، رافضا هذا التصنيف وقاصرا اللغة على اللغة المنطوقة فقط باعتبار اللغة ظاهرة صوتية أمر توجد عليه بعض الملاحظات من وجهة نظرنا، فكلمة مثل"الشمس" نظامها الصوتى غير نظامها الكتابى، وغيرها كثير مثل:داود، وعمرو، وهذا، وهؤلاء، وأولئك...إلخ

٢- اللغة غير اللفظية Non verbal language، وهى اللغة التى تتمثل فى الحركات والإشارات والإيماءات، والتى يمكن من خلالها فهم معنى معين أو دلالة مخصوصة تواضع العرف على معنى معين لها.

ومن هنا نرى أن اللغة أوسع بكثير من مجرد ألفاظ. لذا، ذهب بعض علماء اللغة فى تعريفهم لها مذاهب مختلفة فيما بينهم فى التوصل إلى تعريف محدد لها، ولعل مبعث ذلك أن بعضهم ينظر فى تعريفه لها قاصرا إياها على الجانب اللفظى مسترشدا فى ذلك بأنها نتاج إنسانى، وغايتها التواصل مع الإنسان.

وفى المقابل ينظر فريق آخر فى تعريفه للغة من زاوية أوسع، حيث يرى أن اللغة مادام غايتها الفهم والإفهام فإنها تتضمن ما هو أوسع من الألفاظ ناظما فى تعريف اللغة ما تتضمنه من إشارات وإيماءات وحركات، وعمادهم فى تأييد وجهة نظرهم هذه، هو أن الإنسان أثناء الحديث لا يستغنى عن الحركات والإشارات والإيماءات، بل وقد يعتمد فقط على هذه الحركات والإشارات والإيماءات فى توصيل مراده وما يعنيه، وذلك كما يحدث عندما يستخدم الفرد أصبع السبابة بشكل معين فيفهم منها التهديد والوعيد، وعندما يستخدم نفس الأصبع بشكل آخر فقد يفهم الرفض وعدم القبول، وكذلك استخدامه لحركات الكتفين والرأس بأشكال حركية معينة ليفهم منها دلالات محددة ومعانى مقصودة. مع الإحاطة، ولكون اللغة من النظم المتواترة والمتفق على دلالتها، فإنه ليس بالضرورة أن تحمل نفس هذه الاشارات والإيماءات نفس الدلالات فى الثقافات الأخرى، فقد يكون لها معانى أخرى غير التى وضعت لها فى إطار ثقافى ومجتمعى وقومى معين.

وبذا يمكن الوصول إلى مجموعة من المكونات والخصائص التى تحدد تعريف اللغة تتمثل فى:

- قدرة عقلية مكتسبة يقابلها استعداد وتكوين فطرى يجعل للإنسان قابلية لاكتسابها وتخزينها وانتاجها.

- قدرة نمائية حيث تنمو مهاراتها الأساس فى تتابع مرسوم لها، ولايمكن اكتساب مهارة قبل مهارة أخرى إلا طبقا للنظام النمائى التتابعى: الإستماع ثم الكلام ثم القراءة ثم الكتابة.

- مجموعة من الرموز الصوتية وغير الصوتية الاصطلاحية المتواتر على معناها ودلالتها داخل إطار مجتمعى وثقافى محدد.

-اللغة تتضمن نظامين كبيرين يتمثلان فى اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية.

- اللغة اللفظية تتمثل فى مجموعة من الرموز الكتابية ذات المقابل الصوتى الذى يحكمه نظام التركيب والقواعد الصرفية المتفق عليها لدى قوم ومجتمع محدد.

- تتكون اللغة اللفظية من نسقين كبيرين النسق المسموع والنسق المكتوب، وقد يختلف النسقان فيما بينهما.

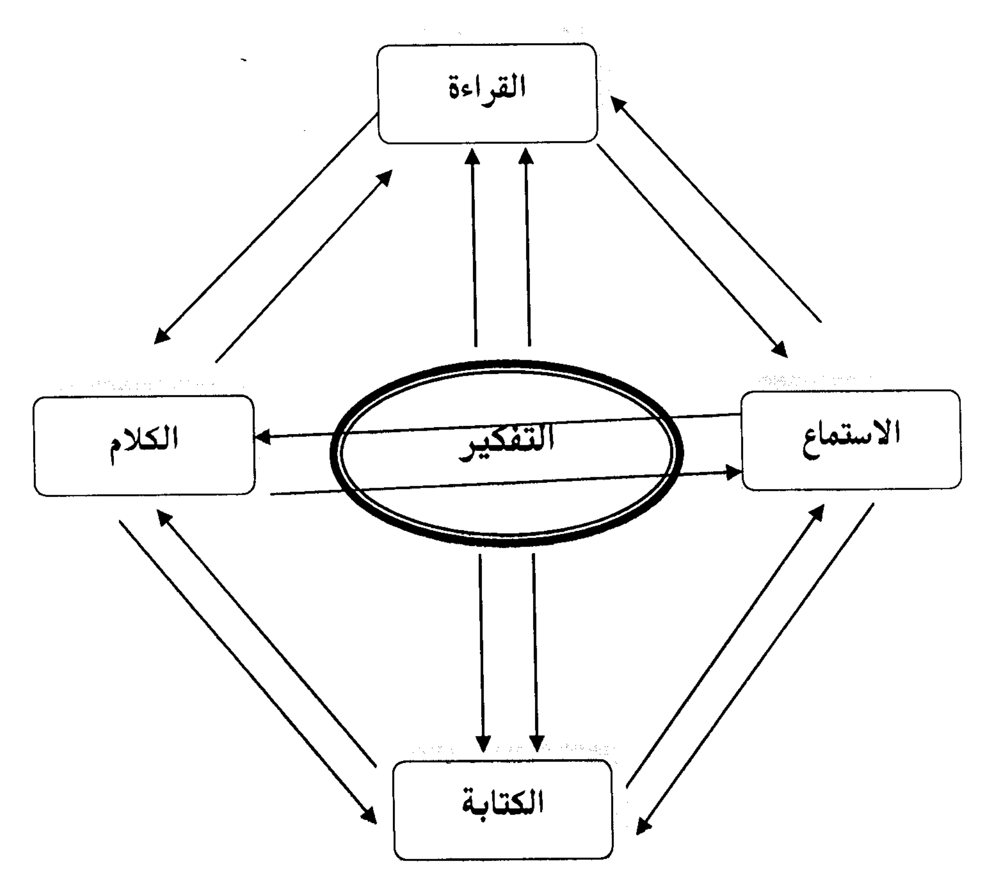
- اللغة غير اللفظية وتتكون من مجموعة من الإيماءات والإشارات ذات شكل صورى محدد، ولها دلالات ومعانى تحددها ثقافة مجتمع معين.

ثالثا :المهارات الأساس للغة :

يعد من النافلة القول بوجود علاقة طردية بين الكفاءة فى المهارات الأساس للغة، والتفكير، واكتساب المعانى، ورسوخها وثبوتها وتمثلها.

والناظر إلى اللغة، أى لغة، يجد أن النظام المتكامل للغة يتكون من أربع مهارات أساس: الاستماع Listening، والكلام Speech، والقراءة Reading، والكتابة Writing، وهو ما يوضحه النموذج التفاعلي Interactive Model للمهارات الأساس للغة والتفكير للمؤلف الموضح فى الشكل أدناه:

١- النموذج التفاعلي Interactive Model للمهارات الأساس للغة والتفكير للمؤلف:



شكل(٢-٢) النموذج التفاعلي للمهارات الأساس للغة والتفكير (٢٠١٤م)

ومن خلال هذا النموذج التفاعلي للمهارات الأساس للغة والتفكير، يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

أ- المهارات الأساس للغة تنمو تراتبيا.

ب- توجد علاقة تأثير وتأثر بين المهارات الأساس للغة.

ج- تشكل المهارات الأساس للغة محتوى ومستوى التفكيروالعكس صحيح.

وفيما يلي توضيح مقتضب لهذه الفرضيات:

أ- المهارات الأساس للغة تنمو تراتبيا:

تتكون اللغة من مهارات أربع رئيسة، تتمثل فى: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وهذه المهارات تنمو فى نظام متتابع ومتعاقب، لا يسبق بعضها البعض فى الظهور والنمو، فمهارة السماع ثم الاستماع تظهر أولا، يليها مهارة الكلام، ثم يعقب الكلام مهارة القراءة، ويعقب الأخيرة مهارة الكتابة، ولا يمكن بأى حال من الأحوال طبقا لطبيعة النمو البشرى أن تظهر مهارة الكتابة قبل مهارة الكلام، ولا يمكن لمهارة الكلام أن تظهر قبل مهارة السمع والاستماع، والأمر كذلك بالنسبة لمهارة القراءة.

و المتأمل لمراحل نمو الطفل يجد أن مهارة السمع أسبق من مهارة الكلام، ومهارة الكلام أسبق فى الظهور والنمو على مهارة القراءة، والأخيرة أسبق فى الظهور والنمو على مهارة الكتابة، ومحاولة التدخل بتسبيق مهارة على أخرى أمر متعذر الحصول، هذا إن لم يكن مستحيلا.

ومحاولة تسبيق مهارة على أخرى قد يترتب عليه العديد من المشكلات التى يتعذر علاجها، هذا إن لم تكن عملية تسبيق اكتساب مهارة على الأخرى أمر متعذر الحدوث كما سبق وأسلفنا، ولعل هذا هو الذى يدعونا إلى تصنيف اللغة على أنها من المهارات النمائية فى لغة النظريات الإمبريقية كنظرية السلوكية، أو أنها عملية من وجهة نظر النظريات التحليلية التفاعلية كنظرية تجهيز المعلومات.

ب- توجد علاقة تأثير وتأثر بين مهارات اللغة الأساس:

عند اكتمال اكتساب هذه المهارات الأربع متعاقبة ومتراتبة كما سبق ذكره، لاتعمل مهارة منعزلة عن بقية المهارات الأخرى؛ فمهارة الإستماع لا تعمل منعزلة فى البناء والتفاعل عن مهارة الكلام والقراءة والكتابة، وكذلك الأمر فى بقية المهارات؛ حيث هناك علاقة تأثير وتأثر بين المهارة التى تمارس عملها وبقية المهارات الأخرى؛ فالطفل عندما يسمع كلمة أو عبارة فإنه يعمد إلى إعمال

مايسمعه من خلال تكوين صورة بصرية، أو حسية أخرى لمعنى ما تم سماعه، كما أنه عندما يقرأ لا ينعزل سمعه واستماعه ولا كلامه ولا شكل مايقرأه كتابيا عن بعضها البعض، فعند ممارسة فعل القراءة يكون هناك ما يسمى بالتسميع الداخلي Inner Voicing؛ أى يحدث همس سمعى داخلى إذا كانت ممارسة فعل القراءة صامتا، أما إذا كان ممارسة فعل القراءة جهريا فإن الحكم بممارسة الطفل لفعل السمع والاستماع واقع دون إعمال عقل أو التمحل فى الدليل، كما أنه أثناء ممارسة فعل القراءة هذا، يقوم الطفل بما يسمى الحديث الداخلي Inner voicing، أو ما يسمى بالكلام المهموس للذات، وقد لا يفوت القاريء تخيل الشكل الكتابى لما يتم قراءته، أو رسم صورة فى الخيال والذهن تشكل معنى ما يشير إلى مايقرأه. فكلمة أسد قد يهمسها فى نغمة صوتية محددة داخليا، ورسمها الكتابى قد يتم ارساخه ذهنيا على صورة كتابية محددة، والأمر لايمنع أن يسجل صورة الأسد ذهنيا. إنه نوع من التشفير الذهنى لما تشير إليه الكلمة أو تعبر عنه، والأمر كذلك فيما يخص كل مهارة من المهارات السابقة.

ففى حالة حتى المهارات الخاصة بالانتاج والتعبير وهما مهارتا الكلام والتعبير الكتابى؛ فعند ممارسة الطفل لأى من الفعلين، ما من شك أن تجده يستثير المخزون فى المعجم العقلى ليخرج المشابهات للانتخاب من بينها كى يعبر عن المعنى الذى يقصده، قائما فى كل ذلك على تخيل سمعى وهمس داخلى وتخيل بصرى لشكل ما سيعبر به سواء كان هذه التخيل يقوم محتواه على صورة بصرية أو رسم كتابى أو صورة سمعية أو رنة صوتية لملمح صوتى مستمع يتم تخيله. ومثل هذا الأمر فى الطبيعة التفاعلية للمهارات الأساس للغة يتفق وطبيعة التكوين المعرفى والانفعالى والفسيولوجى والعصبى للإنسان والتى تعمل بطريقة تفاعلية ومتكاملة، إذ ليست النظم والأنساق الداخلية للإنسان تعمل بنظام النظم والأنساق المنعزلة، لأنه لو كان الأمر كذلك لأصبح السلوك الإنسانى استقبالا وتعبيرا نظاما اعتباطيا متناثر الطبيعة والتكوين، وهو ما يستحيل أن يكون إلف إنسانيا.

إذن مهارات اللغة مهارات متفاعلة، ولا تعمل أى مهارة بمعزل عن بقية المهارات الأخرى، بل تستمد كل مهارة نمارسها طبيعة وكفاءة أدائها من طبيعة وكفاءة المهارات الأخرى فى إطار من التفاعل الدينامى القائم على علاقات التأثير والتأثر.

وقد يرد البعض بأن مثل هذه الفرضية يعتريها بعض العوار ويشوبها بعض الدليل الذى يشير إلى خطأ فى الاستدلال، وبعض التمحل فى الاستنتاج متعللا فى إثبات وجهة نظره بأن بعض الأطفال قد يكون كفؤا فى مهارة الاستماع بينما لاتجدهم على نفس مستوى الكفاءة فى القراءة، والرد على ذلك سهل وميسور، إذ تتوقف كفاءة أى مهارة إذا ما نوقشت منعزلة عن أخواتها على العديد من المهارات والعمليات التى تعمل بصورة مستقلة عن بقية المهارات أو العمليات الخاصة ببقية الأنساق والمهارات اللغوية الأخرى، فكل مهارة لها ما يحددها من متغيرات خاصة بها بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالتفاعل المشترك بين بقية المهارات الأساس للغة. بمعنى آخر إن مهارات اللغة الأربع الأساس يوجد بينها جذر مشترك من المهارات والعمليات الفرعية وتحت الفرعية، كما يوجد لدى كل مهارة من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية ما يخصها ذاتها، ويجعل لها استقلالية دينامكية فى ممارسة فعلها وعملها، وإلا لو كانت كل المهارات الأربع الأساس تتضمن نفس المهارات الفرعية وتحت الفرعية، لما كانت أسماؤها مختلفة. ولما كان هناك مايستدعى ذكر أسماء أربع مهارات، فلكل مهارة جذر مشترك مع كل المهارات، وفروع مهارية مستقلة تجعل منها كيانا مستقلا ومتمايزا عن غيرها من المهارات.

ج- تشكل المهارات الأساس للغة محتوى ومستوى التفكير والعكس صحيح:

العلاقة بين اللغة والتفكير ليست فى حاجة إلى دليل جديد لإثباتها، فاللغة تمثل الوجه الصريح والظاهر لطبيعة التفكير ومحتواه ومستواه، كما أن التفكير يمثل الوجه الصامت للغة الذى يكمن بداخله طبيعة لغة الطفل ومحتواها ومستوى كفاءتها.

كما أن العلاقة بين مهارات اللغة والتفكير تقوم على الدينامية والتفاعل وبعضهما البعض، وأن هناك علاقة طردية بين مهارات اللغة الأساس والتفكير؛ فكلما كان الطفل متمكنا من المهارات الأساس للغة كلما كان تفكيره أكثر كفاءة والعكس صحيح، وذلك لأن سلامة المهارات الأساس فى اللغة إذا اتسمت بالكفاءة فسوف يتم استدخال المثيرات اللغوية بصورة سليمة وغير مشوهة أو مبدلة، وهو ما يحيط معنى ما تم تخزينه بالسلامة والدقة.

ولما كان التفكير يعمل على محتوى الذاكرة، والصور والتمثيلات الذهنية التى تم تخزينها فإن التفكير سوف يستمد شكله ومحتواه من مخزون ذاكرة يتسم بالدقة، وهو ما يسهم فى دقة التفكير بالتبعية. كما أن تفكير الطفل لو كان يتسم بالكفاءة، فمن الممكن إلى حد كبير أن تكون لغته أكثر كفاءة وقدرة إذا ما أراد التعبير عما يجول بخاطره وذهنه؛ إنها العلاقة التفاعلية بين كليهما، والطبيعة الدينامية بين اللغة والتفكير من جهة وبين التفكير واللغة من جهة أخرى ذهابا إيابا.

ولو اعتبرنا الذكاء كقدرة عقلية عامة يعبر عن المنتج النهائى للتفكير لأصبح اثبات العلاقة بين التفكير واللغة أمرًا سهل المنال، لأنه من المعروف علميا أن وجهة وكم معامل الارتباط بين الذكاء واللغة طردى ودال احصائيا، أى أنه كلما زادت الكفاءة اللغوية لدى الطفل كلما زادت نسبة ذكائه والعكس صحيح، كما أن كم معامل الارتباط يوضح أن هناك تلازما ذا معنى بين كل من اللغة ونسبة الذكاء.

كما يبدو من المعروف أن القدرة على التفكير التباعدى يرتبط ارتباطا طرديا ودال إحصائيا باللغة والتمكن فى مهاراتها الأساس، هذا فضلا عن العلاقة الطردية والوثيقة بين الطلاقة والكفاءة فى اللغة.

الفصل الثالث

" علم النفس اللغوى"

مقدمة.

أولا: ماهية علم النفس اللغوى.



أولا : ماهية علم النفس اللغوى:

مقدمة :

نظرا لأهمية اللغة، ومالها من تأثير وأثر فى بناء الشخصية أو هدمها إلى الحد الذى جعل البعض يرى أن أثرها فى هذه الألفية يفوق ما تخلفه القنابل الذكية، ومنصات الصواريخ فى هدم الأمم إن تخلوا عنها، فقد إهتم بها العديد من فروع المعرفة البشرية؛ فهى بحق موضع اهتمام اللغويين منذ الأزل، وكذلك موضع اهتمام علماء الاجتماع، والإنثربولوجى، وعلم المعرفة، وعلماء الطب، وعلماء علم النفس.

وتعد اللغة بإصطلاحها المتعارف عليه إحدى منن الله على الإنسان، وواحدة من أهم السخايا والعطايا الربانية التى تعبر عن خاصية رقى الإنسان وتميزه عما عداه (وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللهِ لَا تُحْصُوهَا [النحل:١٨]. فلقد اختص الله بها بنى آدم ليتفردوا بها ضمن نعم أخرىَ على سائر مخلوقاته، إذ الإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية قراءة وكتابة، ليعبر بها عن أفكاره وطموحاته، وآلامه، وآماله، ويتواصل بها مع بنى جنسه على اختلاف ألوانهم وألسنتهم.

أولا :ماهية علم النفس اللغوى:

علم النفس اللغوى أحد الفروع الحديثة على الساحة العربية، وهو من الفروع التى لا يوجد لها أب شرعى لامع يمكن أن نسميه الوالد الرسمى الذى يتبنى هذا العلم ليقيم له محفلا من الدراسات وحواريين من الباحثين، رغم أن الساحة العربية ترصد إسهامات مميزة لم يشأ لها أن تنمو وتكبر حتى يشتد عودها، ويستقيم صلبها، وتشب على قدمين راسختين رسوخ الفروع الأخرى لعلم النفس حتى تنكفئ مرتدة على أعقابها هامدة خامدة.

كما أن رصدا متأنيا لإسهامات حواريى هذا العلم من الباحثين يجعلنا نشير إلى دراسات مميزة لبعض الباحثين فى بعض الجامعات المصرية والعربية، لكن ما فتئت هذه الدراسات تعلن عن نفسها لتنادى الباحثين الآخرين حتى وجدنا أصواتهم وقد ضاعت ضمن غوغاء الأصوات الجوفاء ويخفت صوت الصادحين ببحوثهم وسط أصوات الناعقين والزاعقين، فبدت الدراسات فى هذا العلم الوليد وكأنها قد حيكت فى غفلة من الآخرين، وأنها ولدت مصابة بعلة موتها ليس لداء أصابها، بل لضيق عقول قارئيها، فندرت جهود الآخرين حتى يمكن أن تقول إنها انتهت.

وما بين الفينة والفينة، وما بين الحين والحين تهب بعض الأقلام من سباتها العميق محاولة أن تحيى موات الأرض الجدباء، وتنطق الألسن الخرساء، وتحاول أن تقف على ما سطره الآخرون فى محاولة للوصول إلى فروق واضحة بين اهتمامهم واهتمام أهل اللغة وعلماء النفس فيما يخص كيف ينفعل الفرد مع اللغة عند سماعها ويتفاعل معها، وكيف تفهم اللغة وتنمو وتضطرب وتعالج ذهنيا، وكيف تستخدم، وما يقف خلف ذلك من عمليات وآليات وميكانيزمات واستراتيجيات.

ولما كانت اللغة هى آلة الإنسان للتحليل والتصوير والتعبير، فحرى بنا أن نشير إلى أنه نظرا لأهميتها فقد كانت على مر العصور موضوع اهتمام تخصصات مختلفة ومتعددة ومتنوعة؛ فهى موضوع للتخصص عند النحاة وأهل الشعر وأصحاب البيان والبلاغة، وهى موضوع لدراسة بحث علماء الأنثربولوجى، وعلماء الاجتماع، والفلاسفة، وعلماء النفس والطب.

وكنتاج طبيعى لدينامية العلاقة بين كافة العلوم والتخصصات، تلك العلاقة التى تقوم على فطرة مركوزة لدى بنى الإنسان، وهى حب الاستطلاع، وفضول الاستكشاف، واستجلاء غموض كل مبهم وكشف كل مستور، تولد تأثيرا، وتأثرا متبادلا، يشبع فضول الإنسان، مما أدى فى النهاية إلى توالد علوم متعددة ومختلفة، كان منها تلك العلوم التى جعلت من علم اللغة أو بالأحرى لغة الإنسان أساسا

تهتم به، وتجعلها موضع بحث وتنقيب وتأمل وتطلع وتفكير وتدبر، فأنشأت علوم جديدة فى هذا الإطار؛ منها علم نفس اللغة، أو ما يسميه البعض علم النفس اللغوى، وآخرون ذهبوا يبحثون وراء الجانب النفعى للغة، كما يظهر فى لغة الإنسان على المسرح الاجتماعى فذهبوا ينشئون علما وليدا أسموه علم اللغة الاجتماعى Sociolinguinstics، ليختص هذا العلم فقط بالجانب العملى من اللغة أو الجانب النفعى من الكلام، ومستوياته المختلفة سواء كان هذا الكلام رسميا Formal Speech أو غير رسمى Informal Speech مراعين فى ذلك السياقات Contexts المختلفة التى يستخدم فيها هذا الكلام من الناحية السياسية أو الاجتماعية أو الطبقية أو المهنية، وما يدور حول استخلاص الملامح اللغوية المتمثلة فى الأصوات والكلمات والتراكيب والدلالات لكل حالة من حالات استخدام الكلام فى ظرف من الظروف أو فى سياق من السياقات.

ولقد كان المخاض الطبيعى للولادات الجديدة والمتجددة والذرارى المتناسلة لفروع العلم ميلاد علم النفس اللغوى، وهو علم يبحر فى بحور علوم عدة، يسبح فيها ويرتشف منها، ومن هذه العلوم: علم اللغة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع اللغوى.

ولا تقتصر أهمية علم النفس اللغوى على نطاق اللغة فحسب، حيث يتوقع الكثيرون أن تصبح آليات الذهن اللغوية مدخلا عاما لفهم طبيعة الآليات الأخرى كالادراك البصرى والحدس وخلافه، والسبب فى ذلك أن اللغة تتسم بخاصية مهمة تميزها عن آليات الذهن الأخرى، وهى المتمثلة فى إمكانية الإحاطة باللغة بدءا من مدخلاتها حتى مخرجاتها؛ حيث يمكن لنا تتبع مسارات النشاط اللغوى ابتداء من السمع حتى النطق، لذا يأمل علماء النفس وعلماء الفسيولوجى أن يؤدى كشف النقاب عن النشاط اللغوى لمخ الإنسان ولو جزئيا إلى إلقاء الضوء على السر الذى أودعه الخالق المخ البشرى.

ولما كان الاهتمام الرئيس لعلم النفس بعامة هو دراسة سلوك الكائن الحى لذا

فإن أحد إهتمامات علم النفس اللغوى ليس الاهتمام بلغة الإنسان فحسب،بل الاهتمام بلغة الحيوان[1] أيضا، اتساقا مع الاهتمامات العامة لعلم النفس.

وعليه، فإن الذين قصروا اهتمام علم النفس اللغوى وموضوعه فى دراسة اللغة فى ارتباطها بالإنسان قد قصّروا من وجهة نظرنا فى فهم طبيعة علم النفس اللغوى، كما يضاف إلى ذلك مؤكدا لهذا القصور، أن الطبيعة البشرية والفضول الإنسانى يجعل من نفسه وصيا وكفيلا. وعليه، فإنك تجده اتساقا مع موضوع علم النفس ومع طبيعة الفضول والوصاية متأملًا لذاته، متفحصًا للغته ولغة غيره حتى من الحيوانات، والتى تعد فى الكتابات المعاصرة أحد اهتمامات علم النفس اللغوى.

وفهم بعض العلماء حقيقة اهتمام علم النفس وموضوعه فذهبت ثلة منهم تنظر إلى الحيوانات وكيف تتواصل فأنشأ بعض العلماء لها لغة، وتكلم بعضهم عن لغة للحيوانات تتواصل بها، إذ أعجبهم رقصات ملكة النحل الدائرية وهى تخبر أفراد أسرتها بحاجة أسرة النحل الكبيرة الملحة إلى الطعام، وراح منهم يضفى على بعض

---

(١) يذهب البعض إلى أن لغة النبات تقع ضمن إهتمامات علم نفس اللغة، وعلتهم فى ذلك العديد من نتائج البحوث التى أجريت فى مجال علم" الباراسيكولوجي" والتى تشير نتائجها إجمالا إلى أن النبات يمتلك جهازا حسيا، يجعله فى ضوء بعض الأحداث والمجريات من الإنبساط والانقباض، أى الفرح والحزن بلغة دارجة. وفى هذا الإطار أفادت بعض البحوث التى أجريت على النبات أن صاحبه إن داوم على الصلاة بجواره فإن معدل نموه يزداد عن مثيله الذى لايصلى صاحبه بجواره، وأن الحقول التى كانت تلحظ نشاطا واضحا لزيارة صاحبها والسير فيها كان معدل نموها يزداد عن معدل نمو صنوها التى لايزورها ولا يسير فيها صاحبها. كما لوحظ من خلال استقراء العديد من الوقائع الحياتية موت بعض النباتات بموت صاحبها. وفى هذا الإطار أيضا أجرت بعض المراكز البحثية بحوثا تجريبية قامت على ملاحظة حالة النبات من زاوية الانبساط والانقباض باستخدام بعض الأجهزة المتقدمة التى كانت توصل بخلايا النبات، لاحظت هذه التجارب البحثية اتجاه مؤشر الجهاز ليشير إلى حالة من الانبساط عندما يفرح صاحب النبات أو يصلى بجواره، وفى المقابل سجلت هذه التقنيات حالة من الانقباض طبقا لما يشير إليه مؤشر هذه الأجهزة إلى حالة من الانقباض والحزن عندما يصاب صاحب النبات بمكروه أو سوء، كما سجلت النتائج أيضا أن وخز النبات بشيء مدبب يحدث إيذاء له كان مؤشر الجهاز يستدير فى الجهة التى تعبر عن ألمه وحزنه بل تألم وحزن النباتات المجاورة له- فسبحان الله العظيم.

أصوات الحيوانات المحيطة به أفكارا وتلميحات تشير صراحة إلى وجود لغة بين الحيوانات، ومنهم من ذهب يؤكد أنه لا مندوحة لتكذيب أن للحيوانات لغة للتواصل متكئين على قول سيدنا سليمان ﴿عُلِّمْنَا مَنطِقَ ٱلطَّيْرِ﴾ [النمل:١٦] وحديثه صلى الله عليه وسلم مع الهدهد الآتى من سبأ بالنبأ اليقين.

ورغم كل ذلك فإن الأمر سيظل غامضا على علماء سيكولوجية اللغة فيما يتعلق بكيفية التواصل بين الحيوانات، وأى لغة يستخدمون؟ ومم تتكون هذه اللغة؟

إلا أن أفضل ما يمكن قوله فى هذا السياق: إن الحيوانات تتواصل من خلال اتباعها لنظام إشارى بدائى من النوع الغريزى، وإن لغتها تتسم بالبساطة والبدائية والغريزية، فصيحات الحيوانات لاتمثل لغة؛ لأنه نظام مغلق محدود يقتصر على عدد لايتجاوز التسع أو العشر صيحات كما فى القردة العليا، بينما اللغة البشرية نظام مفتوح يجل للإنسان إمكانية تكوين عدد من الكلمات والجمل لا حصر لها. لأن من سمت لغة الإنسان أنها نظام مفتوح؛ حيث إنها محدودة البداية مفتوحة النهاية و تتسم بالتعقيد والتركيب، ومن هنا فقد وضعت العديد من النظريات من جميع التخصصات فى محاولة منها لسبر أغوار حقيقتها وكنهها، وكيف تكتسب وكيف تتمثل وكيف تنتج، وكيف يعبر بها الإنسان؟

وفى مَعْرِض التفريق بين علماء اللغة وعلماء النفس يذهب "تشومسكى" Chomsky (١٩٦٥) إلى أن علماء اللغة فى دراستهم للغة يهتمون بالكفاءة اللغويةLanguage Competence، أى كفاءة الأفراد وتمكنهم فى اللغة، أما علماء النفس فإنهم يهتمون بالأداء اللغويLanguage Performanc، والعوامل المؤثرة التى تكمن خلف الأداء اللغوى كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، وغيرها من العوامل والمتغيرات.

كما أن اللغويين لا يهتمون بكيف يتم ذلك، ولا كيف يستخدم الأفراد الجمل، بينما علماء النفس يهتمون من خلال التجريب بكيف يستخدم الأفراد اللغة فى مواقف محددة، ومن قبل ذلك كيف يكتسب الأفراد اللغة وكيف يتعلمونها؟ فهم

من خلال التجريب ـ مثلا ـ يحاولون معرفة كيف يستدخل الأفراد التراكيب اللغوية، وكيف يتمثلونها، وكيف يتذكرونها، وما الفترة الزمنية اللازمة من قبل المفحوصين لكى يفهموا – مثلا – نوعا محددا من الجمل، وكيف يتغير ذلك بتغير نوع الجملة، وبساطتها وسهولتها، وتعقيدها، فمكونات الكفاءة التى يهتم بها اللغويون تمثل ما يعرف الفرد حول بنية وتركيب اللغة، بينما مكونات الأداء تمثل الميكانيزمات Mechanisms الضرورية للاستخدام الفعلى للغة.

وتشير أدبيات المجال إلى أنه إذا كان علماء اللغة يوجهون اهتمامهم إلى الرسالة التى يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التى تسبق إنتاج الرسالة أو تعقبها تقع خارج نطاق اهتمام علماء اللغة وتدخل فى اهتمام علماء سيكولوجية اللغة.

وفى هذا تشير "نوال عطية" (١٩٧٥) إلى أن البحوث النفسية تدرس العلاقة بين الظواهر اللغوية والظواهر النفسية، فإذا كان ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من العلاقات أو الرموز، تبدو فى صورة أصوات معينة، وأن هذه الأصوات تترجم فى شكل كلمات اصطلاحية معينة، إلا أن الكلام ليس مجرد موجات صوتية معينة ذات طول وقصر، وحدة معينة، تصدر من أعضاء الجسم الخاصة بذلك، إنما هذه الأصوات حين توجه إلى أذن السامع، يحدث بالتالى فى ذهنه عمليات عقلية مختلفة من تفكير وتذكر وترتبط بارتباطات نفسية معينة، حتى تصبح تلك الأصوات ذات دلالات مميزة بالنسبة لفرد عن آخر، وهذا من أكبر اهتمامات علم النفس فى إطار اللغة.

إذن، فهذا الفرع من البحوث بين ارتباط اللغة وما تؤديه من وظائف بالظواهر النفسية المختلفة التى يتوقف عليها نوعية اكتساب الفرد للغة ما يمثل ارتباط اللغة بعلم النفس.

فعالم النفس يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهو يهتم بالإدراك. وكيف

يختلف الناس فى إدراكهم للكلمات أو فى تحديد ملامحها الدلالية، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التى يتم بها التواصل البشرى عن طريق اللغة.

كما يهتم أيضا علماء وعلم النفس اللغوى بكيف يتم تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وعندما تصل الرسالة اللغوية إلى المتلقى كيف يقوم بفك هذه الرموز اللغوية فى العقل وتحويلها إلى المعنى المقصود، وهى عمليات جميعها تدخل فى إطار علم النفس، وأما تلك الرموز الصوتية التى تنقل إلى المستقبل فهى موضع اهتمام علم اللغة من جانب، واهتمام علماء النفس من جانب آخر، فمثلا نجد أن إنتاج الرسالة اللغوية يتطلب استخدام نظام شفرى Code لغوى، حتى يتم التواصل بين المرسل والمستقبل لهذا النظام الشفرى. وهنا نجد أن عالم اللغة يهتم بتحديد الوحدات التى تمثل تركيب هذا النظام الشفرى، بينما يهتم عالم النفس بالعمليات التى تحدث لدى المرسل ولدى المستقبل، حين ينتج الأول الرسالة وحتى يستقبل الثانى هذه الرسالة، وما يحدث من معالجات ذهنية بعد استقبالها، ثم انتاجها. أى أن عالم النفس يهتم بعمليات إنتاج، واكتساب، وإدراك الرسالة.

ومن أهم موضوعات علم النفس اللغوى اكتساب اللغة، والعوامل المؤثرة فى ذلك بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، سواء تعلق ذلك باللغة الأم أو تعلم اللغات الأجنبية، والعوامل المؤثرة فى ذلك داخليةً كانت أو خارجية، مساعدةً كانت أو مثبطةً، كما يعنى بدراسة عيوب النطق والكلام.

وفى إطار العلاقة بين علم النفس واللغة فإن اهتمام علم النفس فيما يتعلق باللغة هو دراسة العمليات العقلية التى تسبق الكلام، كذلك العلاقة بين الجهاز العصبى وجهاز النطق. ومن ناحية المنهج فإنه يتمثل فى محاولات تفسير السلوك ومحتوى السلوك، وكيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية (منصور، ١٩٨٢). والأدوات والإجراءات والأساليب المناسبة لذلك، ودور الجهاز العصبى فى ذلك.

ومن هنا يعتبر التحليل اللغوى الدعامة الرئيسة لدراسة أهل اللغة، بينما يهتم عالم النفس بدراسة الظواهر اللغوية وما يكمن خلفها من أداءات وعمليات واستراتيجيات.

ولهذا نجد حلمى خليل (١٩٨٠) يشير إلى أن للغة وظيفتين أساسيتين هما:

١- وظيفة نفسية: وذلك من حيث كون اللغة أداة للتحليل والتركيب التصوريين، إذ اللغة من ناحيتها النفسية باعتبراها آلة للتحليل والتركيب التصوريين تفيد أن الفرد يستطيع بواسطة الكلمات أو الرموز أن يفرد نواحى أو أجزاء خاصة من الأحوال المعروضة على الحس ويركز عليها الانتباه. وهو ما يشير إلى قيام الفرد المتلقى للرسالة بتحويل هذه الرسالة إلى تصورات، وذلك من خلال استخدام العديد من العمليات العقلية – وبدون الوظيفة النفسية للغة لا يمكن اعتبار الأصوات الصادرة من المتحدث كلاما أو لغة، ولا يمكن اعتبار الإنسان مميزا عن الحيوان؛ لأن من أهم خصائص اللغة من الوجهة النفسية أنها تحفظ أمام الذهن معانى خاصة.

٢- الوظيفة العملية للغة من حيث إنها أداة للتخاطب بين الأفراد:

فالوظيفة الأولى فكرية خالصة بينما الثانية نفعية وتحقق جوانب نفسية للإنسان، وبها استطاع الإنسان أن يجتهد لكى يبتكر رموز اللغة ليسد حاجاته ويعبر عن رغباته وأفكاره وبها يحقق لعملية التفكير هذه استقلالية إلى حد ما عن النواحى المادية أو الحسية، وهو ما يجعل من الرموز والكلمات المكونة للغة مادة للتفكير فى حد ذاتها يرتقي بها فى النهاية إلى التفكير المجرد Abstract Thinking بصورة أكبر، وعلم النفس اللغوى معنى بكيفية الإنتاج وخصائص هذا المنتج اللغوى.

ومن هنا نجد سيد جمعة (١٩٩٠) يشير إلى أن علماء النفس يهتمون بدراسة:

١- العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من إنتاج اللغة.

٢- العمليات العقلية التى يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر ما يسمعونه.

٣- الطرق والإستراتيجيات التى يتبعها الأطفال فى تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة فى المراحل العمرية المختلفة.

ونحن نرى أن ما ذهب إليه سيد جمعة يعد تحديدا لاهتمامات علم النفس اللغوى واهتمامات علماء النفس؛ لأن القول السابق يعنى استبعاد العديد من العوامل والمتغيرات الإنسانية ذات الأهمية فى اكتساب وفهم اللغة، كما أنه يمثل تحديدا لطبيعة اللغة وماهيتها وحقيقتها؛ لأن قصر القول على أن العمليات العقلية تمثل اهتمام علماء النفس اكتسابا أو إنتاجا للغة يعد إلغاءً للطبيعة الانفعالية للغة وللإنسان، كما أنه يخرج بالعوامل الدافعية كعوامل ذهنية تدخل فى إطار اللغة، وفى إطار مستخدم اللغة، لأن تحديد اهتمام علم النفس اللغوى فى دراسة هذه العمليات العقلية، سواء كان هذا الاهتمام منصبا على الاكتساب أو الإنتاج إنما يمثل تحديدا للعمليات التى تكمن خلف اكتساب اللغة وإنتاجها على عمليات محدودة بعينها كالانتباه، والإدراك، والتذكر دون إعطاء دور لميول الفرد واتجاهاته ومعاييره، وقيمه ودوافعه فى اكتساب وانتاج اللغة، وهى عمليات لا يختلف على أثرها عالم النفس فى تحريك همم الأفراد فى اكتساب وانتاج اللغة، كما أنها عوامل ذات تأثير بالغ فيما يصيغه الأفراد لدلالات ومعانى ما يكتسبه وما ينتجه، فضلا عن أن هذا التحديد خرج بالعوامل الانفعالية الشعورية واللاشعورية عن اهتمام علم النفس اللغوى.

ولعل ما يؤكد على ضرورة عدم النظر إلى اللفظ مجردا عن الجوانب الانفعالية، وأن هذه الجوانب تضفى على اللفظ دلالة تجعله يختلف عن المعنى المعجمى له، أو ما يسمى بالمعنى الإشارى أو الحرفى كما يتبدى فى القواميس المتخصصة والمعاجم، هو أننا كثيرا ما نجد أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها قد لا يتولد لديه نفس المعنى أو المعانى التى تدور فى رأس المتحدث، وهو ما يوضح أثر الخبرات السابقة لكل من المتحدث والمستمع، كما يوضح أيضا أثر العوامل الدافعية والانفعالية فى دلالات الألفاظ ومعانيها، وهو الأمر الذى

جعل علماء النفس يتحدثون عن المعنى النفسى للألفاظ، وهو ذلك المعنى أو المعانى التى يثيرها اللفظ أو التعبير إلى الحد الذى يجعل دلالاتها تختلف من فرد إلى فرد.

وفى هذا الإطار تشير "نوال محمد عطية" (١٩٧٥) إلى أن أحاديث الأفراد بالرغم من أنها تتناول موضوعا واحدا، إلا أن من يسمعها يجد تباينات شاسعة فى التعبير والقصد، كما أنه يمكن قياس هذه التمايزات والاختلافات عند الأفراد بالنسبة للألفاظ وذلك بوسيلة قياس موضوعية يطلق عليها التمايز السيمانتى Semantic Differential، حيث يتم فيها قياس استجابات المعنى النفسى لمفاهيم وقضايا مختلفة مع إظهار الفروق والتباينات الدقيقة لهذه الاستجابات. وهكذا فإننا نجد أن قارئ الشعر، أو قارئ القصة الأدبية مثلا لا تقوم قراءته فقط على مجرد ما تتضمنه القصيدة أو القصة من ألفاظ تشير إلى أشياء وموضوعات معينة، وإنما تقوم أساسا على موقف اتصالى انفعالى بين من يكتب ومن يقرأ، لكل ما تتضمنه العبارات والتراكيب اللغوية من معان نفسية معينة.

إن ما تقدم يجعلنا نقول: إن القارئ نجده غالبا ما يتحرر من منطقية الألفاظ، ويعيش فى بعد تقويمى انفعالى معين يفسر به هذه الألفاظ بطريقة أو بأخرى. ولعل هذه المكونات العاطفية والانفعالية تعبر عن خصيصة إنسانية محضة، وهى التى جعلت الكمبيوتر فى مجال اللغة برغم إمكاناته الهائلة متخلف عن الإنسان تخلفا واضحا لفقدانه العاطفة البشرية والرهافة والشحنات الانفعالية الإنسانية، وهو ماحذا بالبعض إلى تأكيد وتأييد ذلك من خلال سؤالٍ استنكاريٍ فحواه: كيف يمكن لآلة صماء أن تحاكي ملكة اللغة بمرونتها ومرادفاتها وشحنة الانفعالات الكامنة وراء تعابيرها؟

ورغم ذلك، فإن أهم ما يميز ما ذهب إليه سيد جمعة هو أنه جعل اهتمام علماء النفس اللغوي اهتمامات تتعلق بالنوع والكيف. وهو ما يعطى أو يوفر عوامل مشتركة لدى بنى الإنسان فى اكتساب اللغة وإنتاجها، ويوفر فى نفس الوقت تفردا وخصوصية لكل إنسان يختلف به عن الآخرين، وذلك من خلال تركيزه على

الإستراتيجيات التى يتبعها الأطفال فى كيفية فهم وإنتاج اللغة فى المرحلة العمرية المختلفة.

ومن هنا نرى أن الاهتمامات الرئيسة لعلماء علم النفس اللغوى يمكن أن تتركز فى العديد من الاهتمامات التالية:

١ - ما العمليات النفسية Psychological Processes التى يتمكن بها الأفراد من اكتساب اللغة؟

٢- ما السرعة والدقة التى تؤدى بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكتساب الرسالة اللغوية، وذلك طبقا لمشابهة الرسالة اللغوية لمتشابهات لغوية أخرى صوتيا أو كتابيا، حسية أو مجردة؟

٣- ما السرعة والدقة التى تؤدى بهما العمليات النفسية عملها أثناء اكتساب اللغة وذلك طبقا لسهولة وصعوبة، ووضوح وغموض، وطول وقصر، ومألوفية وعدم مألوفية التركيب اللغوى أو الرسالة اللغوية (حرف- كلمة- وحدة صرفية- جملة- عبارة- فقرة- نص).

٤ - ما العمليات النفسية التى يتمكن بها الأفراد من إنتاج اللغة؟

٥- ما هية وطبيعة الإستراتيجيات التى يتبعها الفرد فى فهم اللغة وإنتاجها فى ضوء اختلاف طبيعة الرسالة اللغوية وتعقيدها وصعوبتها وغموضها فى مقابل بساطتها وسهولتها ومألوفيتها.

٦- اضطرابات اللغة وعلاقة ذلك بالمتغيرات العصبية والفيسيولوجية والعضوية والنفسية لدى الفرد وكيفية تشخيصها وعلاجها.

٧- الفروق بين الافراد العاديين وغير العاديين فى كل ماتقدم.

٨- محاولة فهم لغة الحيوان استقبالا وتفكيرا وإنتاجا وتواصلا، والفروق بينها وبين لغة الإنسان.



الفصل الرابع

"وظائف اللغة"

أولا: وظائف اللغة.

١- وظيفة الأمن والتعايش مع الغير.

٢- الوظيفة الإقتصادية للغة.

٣- الوظائف النفسية والمعرفية للغة.

ثانيا: تأثير تعليم اللغة الأجنبية مبكرا.



أولا : وظائف اللغة :

مقدمة :

إذا تصورت أنك تحيا بلا لغة مع بنى جنسك فتصور فى نفس اللحظة كيف سيكون مستوى تفكيرك، وكيف ستكون طبيعة حياتك. وعندما تتعمق فى إلحاق هذين الفرعين من التصور بسيرورة حياتك فإنك سوف ترى أن اللغة لها وظائف عدة، ولعل من أهم هذه الوظائف ما يلى:

١- **وظيفة الأمن والتعايش مع الغير :**

لو لم يكن مصير الإنسان متعلقا بقضاء حاجاته لما كان له حاجة فى اختراع اللغة، فالإنسان لا ينشئ من الاختراعات إلا ما يسد به حاجاته، ويحفظ فيه بقاءه، وإلا فما الداعى للاختراع إذن؟

إن اللغة تعد سر بقاء الإنسان ومداومة حياته، فاللغة بالنسبة للإنسان بمثابة الماء والهواء، وليس معنى كلامنا أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لمات، ولكن ما نعنيه: أن الإنسان لو لم يكتشف اللغة لأصبحت حياته لا تزيد عن حياة أصغر الهوام وأحقر الحشرات وأضعف الفئران والقوارض، إذ كيف يرتقى الإنسان ويتقدم إذا لم يكن لديه آلية لتحويل واختزال المحسوسات المتكثرة، وذات الأعداد الهائلة إلى رموز وتمثيلات معبرة، ومختصرة العدد.

إنها بالفعل ضرورة بقاء، وضرورة حياة.

إنها تعد إحدى الوقائع الاجتماعية الفعالة والمؤثرة فى سياق الوجود الاجتماعي- والمتأثرة به فى نفس الوقت- إذ يعد من المتعذر فصل اللغة عن المجتمع الذى نشأت

فيه، فنحن نحلل ما حولنا فى ضوء الأسس التى تضعها لغتنا القومية، وأن أعضاء ثقافة معينة يقومون ببناء المفاهيم ويجدون دلالة للمواقف والأحداث فى ضوء ثقافتهم ولغتهم.

ولما كانت اللغة كذلك أداة هذا الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر، وطريقه إلى فهمهم وتحسس أذواقهم، وسبيله إلى معرفة مذاهبهم، ووسائل التأثير فيهم، وإيجاد العلاقات، وبناء الروابط، وتحقيق سبل التعاون والتكافل معهم، ومن ثم فإنها تُوفِّر كل ما يساعده على العيش بينهم فى يسر وطمأنينة وسلام.

ولما كانت اللغة كذلك، فإنها تصبح أساسا لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين أفراد مجموعته، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة الأمنية للغة، وعاملا مهما فى هذا السياق، إذ بها تتحقق منافعه ورغباته، وتتسهل سبل تنشئته، وتيسر أمور عيشه فى إطار هذه المجموعة، وربما كان هذا هو ما كان يعنيه "هيدجر" من قوله: "إن اللغة هى منزل الكائن البشري".

وبتفسير متطرف للغة وألفاظها كما ترد فى عبارات ومقالات أو للوارد فى الكتب السماوية والسنن النبوية يمكنك أن تدفع جيلا بأكمله إلى العنف، وإثارة القلاقل، والتفجير والتدمير، والحرق والتخريب والتزوير. وكذلك يمكن إثارة الثورات العقائدية، والنعرات القومية، والحروب المجتمعية والقطرية والدولية، وهذا غير خاف فى هذه الآونة حيث القلاقل والاضطرابات والحروب والحرق والتدمير الذى يحدث على الساحة، وفى جميع أصقاع المعمورة، كل ذلك لتأويلات متطرفة وشاذة لبعض ألفاظ الأديان والعقائد، وهو ما يوضح الطبيعة الأمنية للغة ودورها فى استقرار الدنيا قاطبة سواء كان داخل القطر الواحد أو بين الأقطار والدول، وبعضها البعض أو بين الدول والجماعات، ولكم شهد العالم شواء لحم وتكسير عظم، وإهراق دم بسبب اللعب بألفاظ اللغة وتأويلاتها!!!

والعبارات اللغوية وما تحمله من مكونات عقدية واجتماعية ودينية تؤثر فى سلوك الفرد بناءًا وتدميرا؛ فاشتقاق وتأويل وتفسير متمحل ومتعسف لأمر عقدى أو دينى لآية أو حديث قد يؤدى بالغير إلى محاربة مجتمع بأكمله، كما يحدث فى التأويلات المجازية والتأويلات الباطنية- فى بعض المذاهب- لبعض الآيات القرآنية، وبخاصة ما يتعلق منها بفكر الجهاد وتكفير المجتمعات، ومن هنا يرى الجاحظ أن حياة الإنسان لغة، واللغة ثقافة وليست حيلة خارجية. اللغة ثقافة التواصل، والقاعدة المشتركة، والاتفاق على أسس وأهداف وإطار. وأن بحث اللغة هو بحث قواعد التعامل مع العقيدة والفكر الاجتماعى.

ومن هنا، ومن خلال دور اللغة ووظيفتها الأمنية فإنها تعد أساسا مهما للحياة الاجتماعية أو ضرورة من أهم ضروراتها، لأنها أساس لوجود التواصل فى هذه الحياة، وأساس لتوطيد سبل التعايش فيها، فهى وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه، ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه، لأن الإنسان كما يقول ابن خلدون كائن مدنى اجتماعى بطبعه، فمهما بلغ ما يحصله الإنسان من مظاهر حضارية من علوم ومعارف وطرائق ووسائل مادية، فإنه يشعر فى قرارة نفسه بأنه يعتمد كليا على ما لديه من قدرة لغوية لتحقيق مآربه وتكييف ومواءمة اجتماعه مع الغير.

٢- الوظيفة الاقتصادية للغة:

لا تنازعنى القول إن قلت: إن اللغة محور الثقافة بلا منازع، والثقافة محور التنمية فى ظل مجتمع المعلومات، ولم يعد يقتصر دور اللغة فى مجتمع المعلومات على مجالى التربية والثقافة فحسب، لكنها أصبحت المنهل الطبيعى الذى تستقى منه التكنولوجيا أسس ذكائها الاصطناعى.

فاللغة ليست كما كان يشاع فى الماضى فحسب، المخزون الثقافى للأمة، إنما أصبحت عصب مجتمع عصر المعلومات، وما استخدام اللغة فى المعالجات الآلية

عبر كافة وسائط التقنية الفائقة إلا إعتراف طبيعى لتكنولوجيا المعلومات، ومن ثم لايستطيع العالم الآن أن يبنى تقنيته بمعزل عن اللغة.

ونتيجة لذلك فقد أصبحت معالجة اللغة بواسطة الكمبيوتر هى محور تكنولوجيا المعلومات خاصة أن اللغة، والأفكار المحورية بلغة البرمجة،جعل اللغة تستحدث لنفسها جبرا وقسرا أدوارا جديدة بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة ليبرز دورها الاقتصادى والسياسى، وهو مايمثل أهم الأدوار المستحدثة فى رسم الخريطة الجيو-اقتصادية والجيو-سياسية، وبخاصة فى عصر العولمة التى تطحنا بما تخرجه علينا من مقومات على رأسها اللغة الأجنبية، فتطمس المكون المحلى، لأن العولمة تؤدى حتما إلى سيادة لغة الدول المهيمنة بالسياسة والثقافة والقيم والاقتصاد.

على أية حال، إن العولمة سواء كانت وفاقا أو صراعا فللغة- فى كلتا الحالتين شأن خطير، فإن كانت العولمة وفاقا فاللغة شأن خطير فى حوار الثقافات القومية(على، ٢٠٠١). وإن كانت صراعا فيكفى أن تعلم أن العولمة تُقْضى بالضرورة إلى سيادة لغة من لغات هذه الدول المهيمنة فى العلاقات التجارية والاقتصادية وما يستتبع ذلك من سيادة ثقافية وقيم هذه الدول، وهو ما يعنى تهميش اللغات والثقافات القومية، من أجل هذا ظهر مايسمى بظاهرةالتكتلات اللغوية لمجموعات بعينها من الدول كما يحدث الآن فى دول الاتحاد الأوربى، والتى تمتلك سبع عشرة لغة، ومحاولتهم الوصول إلى لغة مشتركة مناهضة لسيادة وهيمنة اللغة الانجليزية، بل ومحاولات إحياء تكتلات إقليمية لغوية، وذلك كما تراه فى النشاط المتزايد لمجموعة الدول الاسكندنافية فى مشاريعها لعمل تكتلات لغوية مثل التحالفات اللغوية" الأنجلوفونية" و الفرانكوفونية، والأسبانوفونية. وذلك بغية الوصول إلى رسم محددات للشخصية القومية أو التجمعات، واستخدام ذلك فى التنمية الاقتصادية والإعلامية والتقافية، والخاصة بهذه الدول وتلك التجمعات فى برامج الكمبيوترن وإنتاج التكنولوجيا الفائقة وبخاصة مايتعلق بالنانوتكنولوجى.

ولأهمية اللغة أيضا فى المجال الاقتصادى فإن العديد من العلماء ذهبوا يعايرون قيمتها بالعملة، بل ويقارنون بين اللغة والعملة ذاهبين إلى أنهما متشابهان؛ حيث كلٌّ من اللغة والعملة ذات طبيعة رمزية، وزخرفة أسلوبية، وأن أى منهما له طبيعة أو وظيفة نفعية، ولاقيمة لأى منهما فى ذاته مالم تحقق نفعا. ورأوا أن الكلمات تسك كما تسك العملة، وتظل متداولة ما دامت سارية المفعول. فهى - أى الكلمات- عملة التفكير، ونحن نمتلك منها أرصدة سائلة بقدر ما نمتلك ناصية لغة معينة.

فاللغة والنقود يمثلان قدرة كامنة تجعل تحقق الفرد ممكنا عن طريق توسيع نطاق الفعل عند من يمتلكونها، وبالتالى تعينهم على التكيف مع المجتمع.وقديما قيل" كلام الإنسان العادل كالفضة الخالصة". بل وشبه البعض نحت الكلام والتعبيرات وقيمة هذه التعبيرات المنحوتة بقيمة العملة؛ حيث يقال:" التعبيرات والكلمات الأخرى ذات القيمة العظمى وذات القيمة الدنيا، تخرج من فم المتكلم تماما كما تصدر من الخزانة كل أنواع العملات الذهبية والفضية والنحاسية.

أما أهمية اللغة للتكنولوجية فلا تنبع فقط من علاقة اللغة بتكنولوجيا الطباعة والاتصالات والبرمجيات. بل أيضا، الدور الخطير الذى تلعبه اللغة حاليا فى تطوير معمارية الكمبيوتر إلى درجة إعتبار كمبيوتر الجيل الخامس حاسبا لغويا فى المقام الأول؛ حيث الهدف منه كما خلص البعض هو كسر حاجز العزلة اللغوية كتلك التى تعانى منها اليابان، أملا فى السيطرة على سوق المعلومات العالمى، والذى يعد فيه تعامل تكنولوجيا المعلومات مع لغات العالم المتعددة عاملا حاسما فى تحقيق هذه السيطرة، هذا فى الوقت الذى يقال فيه أنه لا أمل فى إرتقاء حقيقى للحاسبات مالم تستطع تلك الآلات محكاة وظائف الذهن اللغوية.

ولهذا لما استشعرت الولايات المتحدة الأمريكية العلاقة بين القوة الاقتصادية لموارد المعلومات فى اقتصاد ما بعد الصناعة واللغة، أخذت تشحذ أسلحتها اللغوية، وليس من قبيل الافتعال أن نربط بين هذا التوجه الاستراتيجى. وما شهدته الساحة الأمريكية بالفعل من تقدم هائل فى علوم اللسانيات وهندسة اللغة

منذ منتصف الخمسينات، الأمر الذى جعلها تجعل من شيوع اللغة الإنجليزية رأس الحربة فى تنفيذ مخططها لسيادة العالم معلوماتيا وثقافيا واقتصاديا.

وبفضل الانترنت، وشبكته التى تطفو على طبقات من اللغة نافذة ومتراكبة، استعادت الولايات المتحدة الأمريكية حلمها، الذى كادت أن تفقده، بأن يصبح القرن الحالى، هو الآخر قرنا لأمريكا لكونه قرنا لغويا أو رمزيا؛ حيث تمارس الولايات حاليا من خلال مؤسساتها الاعلامية والاقتصادية والتكنولوجية أساليب عدة ومبتكرة من الضغط اللغوى لا ترحم أحدا،عدوا أو حليفا، كبيرا أو صغيرا. ولتدع لنا الأرقام تكشف لنا عن مدى سطوة اللغة الانجليزية فى مجال الاعلام عالميا:

١-٦٥ ٪ من برامج الاذاعة باللغة الانجليزية.

٢- ٧٠ ٪ من الأفلام ناطقة بالانجليزية.

٣- ٩٠٪ من الوثائق المخزنة فى الانترنيت بالانجليزية.

٤- ٨٥٪ من المكالمات الهاتفية الدولية تتم بالإنجليزية.(على، ٢٠٠١).

والمتأل للتنافسية الشديدة بين الولايات المتحدة الأمريكية واليابان فى تكنولوجيا البرمجيات وتسويقها، من أجل السيطرة الثقافية والاقتصادية عالميا، يمكنه أن يجد تفوقا للأمريكان وذلك لسهولة اللغة الانجليزية فى مقابل صعوبة اللغة اليابانية فى البرمجة، وهو ما يحقق كسبا اقتصاديا للولايات المتحدة الأمريكية مقارنة باليابان، وهو ما يبرز أهمية اللغة كقيمة اقتصادية فى عصر السموات المفتوحة واستخدامات البرمجيات والتكنولوجيا الفائقة وفوق الفائقة " النانو تكنولوجي".

٣- الوظائف النفسية والمعرفية للغة :

(٣-أ) اللغة والنمو العقلى:

يرى علماء التربية وعلماء النفس أن النمو العقلى للإنسان منوط بنموه اللغوى، وأنه كلما تطورت واتسعت لغته ارتقت قدراته العقلية، فنما ذكاؤه واتسع تفكيره،

وفى هذا الإطار يشير الفيلسوف الفرنسى إتين كونديلاك Etienne Condillac إلى أن المعارف والمفاهيم والخبرات تستمد أساسا من الإحساسات، أى من خلال التجارب الحسية، وأن الواسطة الأولى لاكتساب هذه المعارف والمفاهيم والخبرات هى اللغة، وبذلك تصبح الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية ونمو القدرات العقلية. إنها بحق – وكما يقولون – مرآة العقل، وأداة الفكر، ووعاء المعرفة، والهيكل الحديدى الذى يقيم صلب المجتمعات الإنسانية وتطورها.

كما تؤثر الكفاءة اللغوية[1] على نمو العمليات المعرفية؛ حيث إن العلاقة بين الكفاءة اللغوية ونمو العمليات المعرفية علاقة طردية، كما أنها علاقة تفاعلية، فكلما زادت الكفاءة اللغوية، زادت كفاءة العمليات المعرفية، وذلك من خلال زيادة نموها والعكس صحيح.

ومن ثم، فإن الإنسان بدون لغة سوف لا يعدو فكره وتخيله فكر وتخيل حيوان يعبث فى فيافى قاحلة لا خضرة فيها ولا ماء. وبناءً عليه، فإن الإنسان وما يمتلك من قدرات لم يكن ليتمايز وينضج إلى الحد الذى يجعله يخترع ويبتكر إن لم يبتكر

---

(١) اللغة بالمعنى المعجمى والنحوى والصرفى تسمى اللسان وهى بمنزلة النبع الذى يستقى منه جميع المتعاملين اللغويين فى مجتمع من المجتمعات، أو لدى أمة تجمعها، من ضمن ما يجمعها، لغة واحدة كالأمة العربية. • فاللسان من قبيل الإرث المشترك، أو من قبيل النبع الأصلى. فرق بين اللسان واللغة فملايين الألفاظ القابعة فى المعاجم هى ملك مشاع بين المتعاملين اللغويين وهو الذى يشكل معاجمهم اللغوية الشخصية لكن أن تقرأ لفظا وضع فى سياق أو تعبيرة لغوية فقد تجد أن هذا اللفظ رسم لوحة فنية وأضفى من المعانى مالم يخطر لك ببال وكأنك تعرفه لأول مرة، وكأن الأديب الذى استخدمها هو أبو عذرها، وأول من استعملها وافترعها، مع أننا كنا نعرف هذا اللفظ من قبل، من أجل ذلك نجد عدد من اللغات فى اللسان الواحد، مثل لغة القانون لغة الكتابة لغة الصحافة لغة الشعر.... إن اللغة يجب أن تدرس دراسة جادة، اللغة لها وجهان على أقل تقدير. لها وجه عقلى ووجه بيانى. نظر الجاحظ فى علم الكلام فوجده قولا أو لغة، ووجد الجاحظ الاحتجاج على أرباب النحل، وزعماء الملل، وجد المقارعة والخطب لغة أو لغات، وان النظر العقلى ليس بالأمر الصافى الذلول ونظر الجاحظ إلى أن كلمة العقل ربما تكون مبهمة، وأن كلمة اللغة أولى بالعناية. إن اللغة تكاد تنافس العقل، وعلم الكلام يكاد يكون نشاطا لغويا، هذا النشاط يسميه الجاحظ باسم البيان. فالنشاط اللغوى هو نفسه نشاط الحياة.

اللغة؛ لأن اللغة تؤدى إلى ترقية التخيل كمكون معرفى ونفسى، فتجعله آلة ناجحة فى إعادة الإنتاج، من خلال ما يزيده التخيل ويحذفه ويعدله.

واللغة هى أداة الإنسان وآلته لفك رموز ما يدور بالذهن، وهى أيضا وجه الفكر الناطق والظاهر والملموس، ومن هنا يشير جمعة (١٩٩٠)، إلى ما يسمى بالوظيفة الاستكشافية Heuristic function للغة، تلك الوظيفة التى تتجلى أهم مهامها فى الاستفهام من خلال استخدام الإنسان للغة فى الاستفسار عن الجوانب التى لا يفهمها لما يحيط به من مؤثرات ومكونات بيئية؛ فيعمد بذلك إلى سد النقص الذى يعتريه فى كل جوانب حياته، وتكشف جوانب ومجاهيل جديدة، فتزداد معارفه ومداركه وقدراته العقلية. إلى الحد الذى جعل واحدا مثل ناصف(٢٠٠٠). يشير إلى أن الفروق العقلية بين الأفراد يمكن أن تعتبر إلى حد ما، فروقا لغوية.

ولذلك يقول الفيلوسوف الألمانى فى نظريته المسماة الحتمية اللغوية " إن الناس هم تبع فى تفكيرهم وإحساسهم ومشاعرهم ونظرتهم للكون وللعادات التى إكتسبوها من خلال ممارستهم للغة" لذا، فإن اللغة تسمو بأهلها مع سموهم، وتنحط الشعوب مع لغاتهم وبلغتهم.

(٣- ب) اللغة وتنمية التفكير:

هل اللغة هى التفكير فقط؟!!!

اللغة هى التفكير، وهى التخيل، بل لعلها المعرفة نفسها، بل هى الحياة نفسها، إذ لا يعقل أن يفكر الإنسان خارج إطار اللغة، فهو لايفكر إلا داخلها، أو بواسطتها. فهى التى تتيح له أن يعبر عن أفكاره فيبلغ مافى نفسه، ويعبر عن عواطفه فيكشف عما فى قلبه، الحب دون لغة يكون بهيميا، والإنسان دون لغة يستحيل إلى لاكائن، إلى لاشىء.

ولا تقتصر وظيفة اللغة على إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس إليه، كما سبق وأشرنا، بل إنها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة

لديه، وتدفعه إلى الحركة والتفكير، وتوحى له بها يعمل على تفتيق ذهنه، وتمايز قدراته العقلية، وتوسيع آفاق خياله، وتنمية قدراته الإبداعية. وهذا ما دفع بعض الباحثين لأن يربط اللغة بالفكر الإنسانى ويقرر أن "إمكانية التفكير أولا وأخيرا يستند إلى اللغة التى تستخدم فى إبراز عناصر الفكر، ففرض إنسان دون لغة معناه فرض إنسان دون فكر" بل إن بعضا آخر مثل "واطسون" و "آرثر كيسلر" تجاوز ذلك فرأى أن اللغة هى التفكير نفسه.

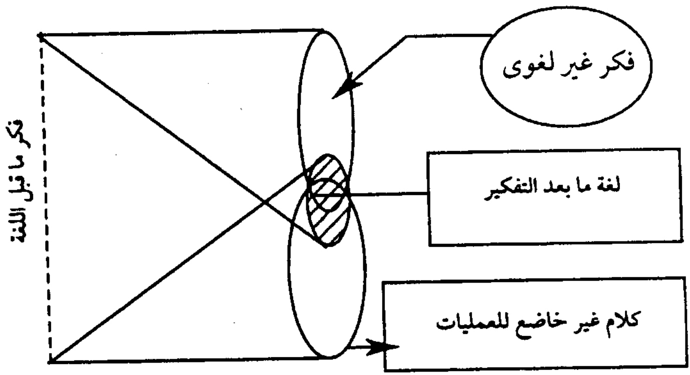
وفى هذا السياق ذهب فيجوتسكى Vygotsky فى كتابه التفكير واللغة Thought and Language إلى أن اللغة بالإضافة إلى وظيفتها الاجتماعية والتى تتمثل فى الاتصال الخارجى للإنسان مع غيره من أبناء جنسه، نجد أن لها وظيفة أخرى سامية وشخصية فى آن واحد تتمثل فى المعالجة الداخلية Internal manipulation للأفكار، وتجهيزها عقلياMental Processing.

ومن هنا يمكننا القول أن نمو اللغة يعنى نمو التفكير، وإن اتساع اللغة هو اتساع التفكير، هو اتساع الحياة العقلية لدى الإنسان، هو اتساع تاريخه، وهو اتساع علمه، منهجا وتحليلا وفلسفة؛ فالتفكير ينتج اللغة ويصوغها، وكذلك تنتج اللغة التفكير وتوجهه، وتتسع اللغة باتساع الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للإنسان، ويصوغ الإنسان ما يستطيع من حياته العقلية والوجدانية والاجتماعية فى عبارات لغة.

ويذهب دينيس تشايلد (١٩٨٣) إلى أن كيسلر يرى: "أن التفكير ليس سوى الحركات اللاشعورية للأحبال الصوتية، وأنه نوع من الهمس غير المسموع الذى يدور بين المرء ونفسه"، أو بتعبير آخر: إن التفكير ما هو إلا مجرد كلام باطن، وإن اللغة والفكر وجهان لعملة واحدة.

ويذهب فيجوتسكى فاصلا بين اللغة والتفكير فى جانب وواصلا بينهما فى جانب آخر، أى أنه لا ينظر إلى اللغة والتفكير على أنهما ينشآن فى آن واحد نشوءا

يعبر عن أنهما موصلان من ناحية الجذور، فهو يرى أن اللغة والتفكير صادران من جذور مختلفة، ففى البداية يوجد ما يمكن وصفه "بفكر ما قبل اللغة"، وهو ما يتمثل فى المعانى البسيطة التى تتكون فى ذهن الطفل(*)، وكلام ما قبل العمليات، وأن كلا منهما يندمج فى الآخر بالتدريج كلما اقترب الطفل من مرحلة ما قبل العمليات.



شكل (٤-١) توضيح لنظرية العلاقة بين الفكر واللغة

(دينيس تشايلد: ١٩٨٣)

ويوجد الكثير من الدلائل التى تشير إلى أن فكر ما قبل اللغة يقع فى مرحلة النشاط الحسى الحركى، ويستمر بعد هذه المرحلة استخدام كل من الصور الذهنية Imagery والمهارات الحركية Motor Sills فى الأعمال العملية، وقد يؤدى التعليم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب Learning by Heart دون أى استيعاب للمعنى إلى كلام ما قبل العمليات الفكرية.

لذلك يرى فيجوتسكى أن تفكير الأطفال صغار السن يشبه تفكير الحيوانات؛ لأنه يحدث بدون لغة، ويرى أن من الأمثلة على ذلك، تفكير الطفل الذى يبلغ من

(*) مثال ذلك مايمكن ملاحظته من سلوك اللطفل قبل مرحلة الكلام حيث يصدر سلوكا واحدا حيال أشياء متشابهة ومختلفة فى آن واحد وذلك حين يعبر بحركاته وانفعالاته عن السخونة مثلا كلما شرب لبنا أو شايا ساخنا وكلما مست يده ماء ساخنا(راجع: راجح، أحمد عزت راجح(١٩٧٣). أصول علم النفس. الطبعة التاسعة. الإسكندرية المكتب المصرى الحديث.، ص ٢٧٦).

العمر أشهر قليلة فى حل مشكلات بسيطة مثل تناول الأشياء، والقبض عليها، وفتح الأبواب، وكذلك أصوات مناغاته الأولى ما هى إلا كلام بدون تفكير نحو تلبية أهداف أو أغراض اجتماعية مثل جذب الانتباه إليه(أليس هذا تفكيرًا!!)، ويرى فيجوتسكى أن النقطة الحرجة فى علاقة التفكير واللغة تحدث عندما يبلغ الطفل حوالى سنتين من عمره، ففى هذا العمر نجد أن منحنى التفكير يسبق اللغة ومنحنى اللغة التى تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان مع بعضهما البعض لكى يأذن ببدء نوع جديد من السلوك، وهنا يصبح التفكير لفظيا والكلام معقولا.

فاللغة إذن، تمثل الوجه الصريح والظاهر لطبيعة التفكير ومحتواه ومستواه، كما أن التفكير يمثل الوجه الصامت للغة الذى يكمن بداخله طبيعة لغة الطفل ومحتواها ومستوى كفاءتها.

كما تعد اللغة من عوامل تنظيم التفكير وتوضيحه، ومن ثم فإن اللغة تقدم عونا كبيرا للتفكير، إلى الحد الذى جعل البعض يجزم بأن اللغة شرط ضرورى للتفكير.

وللمؤلف ملاحظة حول هذا الرأى لأن الأبحاث توصلت إلى أن الطفل يظهر من الدلالات والسلوكيات التى تدلل على أنه يفكر قبل أن يتعلم الكلام، فإن قال قائل ولكنه يسمع وهذه لغة، فإننا نرد أن الأطفال الذين لا يسمعون ولا يتكلمون أظهروا نفس السلوكيات التى أظهرها الطفل العادى قبل ممارسة الكلام.

ولذلك ذهب البعض إلى فساد رأى القائلين بأن اللغة شرط لحدوث التفكير كقول واطسون مؤسس السلوكية الذى صرح بأنه لاتفكير بغير لغة، وأن التفكير ما هو إلا كلام باطن، واستدلوا على فساد هذا الرأى معتمدين على:

١ -أن التفكير يحدث لدى الحيوان ولدى الطفل قبل أن يستطيع الكلام.

٢- أننا يمكن أن نعبر عن أفكارنا بغير الألفاظ والكلام.

٣- أننا كثيرا مانفكر باستخدام الصورة الذهنية.

٤- يمكن استرجاع مادة محفوظ كأبيات شعر برغم تفكير المسترجع فى موضوع آخر.

٥- القصور حال التفكير السريع والمتلاحق من وجود ما يسعف ويعبر عن المعنى المقصود بألفاظ اللغة.

٦- يرى البعض أن القول بأن التفكير كلام باطن قول مردود عليه ويستشهدون على ذلك من نتائج البحوث التى توصلت إلى أن الزمن المستغرق لقراءة صفحة من كتاب نصف أو ثلث الزمن المستغرق لقراءة هذه الصفحة جهريا، فإذا كان الفرد يستطيع قراءة (٨٠٠) كلمة فى الدقيقة حال القراءة الصامتة، فإنه يقرأ ما يناهز (١٤٠) إلى (١٥٠) كلمة فى الدقيقة عند القراءة الجهرية. وعللوا ذلك بأنه فى حال القراءة الجهرية يقوم القاريء بالتركيز فى القراءة على أجزاء وتفاصيل المكونات الداخلية للكلمات كلمة كلمة، أى أنه يركز فى القراءة الجهرية على الحروف والمقاطع، بينما فى القراءة الصامتة يركز على المعنى، فضلا عن أنه فى القراءة الصامتة لا يقرأ كل الكلمات. وهو ما يدلل فى ذات الوقت على أن التفكير ليس هو اللغة الباطنة، على حد قول الذين يتبنون هذا الرأى.

ويرى المؤلف خطأ هذا الرأى؛ وذلك لأنهم افترضوا أن قلة عدد الكلمات التى يقرأها فى حالة القراءة الصامتة عنه فى حالة القراءة الجهرية، إنما يدلل على أن التفكير ليس لغة باطنة. والعكس من وجهة نظرنا هو الصحيح؛ إذ يدلل قراءة عدد أقل أثناء القراءة الصامتة على استخدام التفكير معنى ولغة فى عدم قراءة كل الكلمات والجمل مستخدما ومعولا على استراتيجية التمثيل والتنبؤ بما سيكون لاحقا، باستخدام لغة هامسة تختصر السياقات الموسعة للكلام المكتوب، ومعولًا فى ذات الوقت على التمثيل والاجتزاء وعدم قراءة كل الكلمات.

٧- أن التفكير أسرع من الكلام وأكثر منه وفرة وثراء.

٨- أن كل كلام ظاهر لايعنى تفكيرا لأن الفرد قد ينطق كلاما ثم إذا سألته عن معناه يقول: لا أعرف.

٩-وعلى الرغم من التسليم بأنه من الصعب الاحتفاظ بنتاج الفكر واستعادته ونقله للآخرين دون اللغة، فإن ذلك كما يقول وايتهيد Whitehead لا يعنى أن اللغة هى جوهر الفكر وما هيته.

١٠- وفى هذا السياق يرى وايتهيد Whitehead أن اللغة كثيرا ما تقصر مهما كانت سعتها وقدرتها على التعبير عن أفكار الإنسان وخواطر ذهنه ونتاج قريحته، ولا أدل على ذلك من وجهة نظر المؤلف أنك لا تستطيع أن تجد من ألفاظ اللغة مايفرق بين مذاق اللحم المطهى ومذاق التفاح ومذاق المانجو فلا إسم فى اللغة يمكن استخدامه ليدلل على كل مذاق منفصل، وهو ما يدلل بالفعل على أن اللغة غير قادرة على التعبير عن كل المعانى، كما أن الأشياء على الاختلاف بينها حسيا وفزيقيا لا تستطيع أن تصفها إلا بلفظ الجمال، إن كانت كذلك، برغم الاختلافات البينية فى مظهر وجوهر جمال كل شيء بما يفرقه عن الآخر، وبرغم ذلك لاتسعفك اللغة إلا بلفظ واحد وهو"جميل"، وهو ما يدلل على قصور اللغة فى التعبير الفارق، والتعبير عن كل المعانى.

١١- إن اللغة لا توجد ولا تحيا إلا بالفكر، فالإنسان يوجد وتوجد لديه القدرة على ممارسة اللغة، وهو كذلك يستطيع أن يطور، وأن يغير فى أنماطها، وفى رموزها، وفى مدلولات ومفاهيم هذه الرموز،بما أوتى من قدرات عقلية وملكات خاصة. أضف إلى ذلك "أن صفات لغة من اللغات تظل قائمة مادام أهلها يحتفظون بعاداتهم نفسها فى التفكير، وإلا فهذه الصفات قابلة للفساد والاندثار والضياع. ومن الخطأ أن تعد اللغة كائنا مثاليا، تتطور مستقلة عن البشر، وتتبع أغراضها الخاصة بها.

إن اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون ويتكلمون" إذن فاللغة مرتبطة

ارتباطا وثيقا بالتفكير، غير أنها ليست شرطا ضروريا لحصوله، وليست هى التفكير نفسه، وإنما هى آلته وأدواته أو المساعد الآلى له، كما يعبر العالم المنطقى وليم جفونز Willim Jeovns.

ولا يتوقف إدراك الفرد للعالم أو تفكيره فيما حوله كليا على استخدام اللغة كما يزعم البعض، وإنما يمكن أن يعينه هذا الاستخدام على إدراك العالم وينمى قدرته على التفكير فيما حوله على نحو أكثر جدية وفاعلية، وبذلك تزداد معرفته بالأشياء ويرتقى مستوى فهمه لها وما يرتبط بها من أحداث وملابسات معقدة.

أما من ناحية العلاقة الثلاثية بين اللغة والذكاء والتفكير، فإننا يمكننا مناقشة هذه العلاقة فى ضوء: لو اعتبرنا الذكاء كقدرة عقلية عامة يعبر عن المنتج النهائى للتفكير لأصبح إثبات العلاقة بين التفكير واللغة أمرًا سهل المنال، لأنه من المعروف علميا أن وجهة وكم معامل الارتباط بين الذكاء واللغة طردى ودال إحصائيا، أى أنه كلما زادت الكفاءة اللغوية لدى الطفل كلما زادت نسبة ذكائه والعكس صحيح، كما أن كم معامل الارتباط يوضح أن هناك تلازما ذا معنى بين كل من اللغة ونسبة الذكاء.

وفى إطار علاقة اللغة والذكاء والتفكير ببعضهم البعض، يمكن القول أيضا إن اللغة والمكنة فيها تؤثر فى ذكاء الفرد، وما يدلل على ذلك أن قياسات الذكاء تشير دائما إلى أن ذكاء الأصم أقل من قرينه، كما أنه يمكن الحكم على ذكاء الفرد من لغته، فضلا عن أن الذكاء عامل مهم كى ينظم الفرد أفكاره ويعبر عنها.

ومن النافلة القول: إن هناك علاقة طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة الذكاء؛ حيث يساعدهم ذلك على توليد أكبر عدد من الأفكار، كما تزيد من قدرة الفرد على التحصيل والتعبير، ومن هنا يعتبر علماء النفس أن النمو اللغوى يعد مظهرا من مظاهر النمو العقلى. والأطفال الذين يراد بهم تعلم لغتين مختلفتين فى سن مبكرة يتأخر تقدمهم اللغوى؛ لأن لكل لغة صفاتها التى تميزها عن أى لغة أخرى.، كما يتأثر ذكاؤهم العملى سلبيا.

ومما يزيد من أهمية اللغة هو أن اللغة ترتبط بالتفكير؛ حيث من المتعارف عليه أن هناك بنية منطقية عقلية مشتركة تقف خلف الأداء فى اللغة والتفكير، فالقواعد التى تستخدم فى اللغة هى نفسها التى تستخدم فى عمليات التمثيل الرمزى العليا(أى التفكير) مثل الإنتاجية، والمرونة والتحويل. فالتفكير يتأثر باللغة واللغة تؤثر فى التفكير، والكل يتأثر بالثقافة المجتمعية والبنية الحضارية التى ينشأ فيها الفرد، وجميعهم يؤثر فى ذكاء الفرد وذلك فيما يخص الذكاء الاجتماعى، والشخصى، واللغوى، والمجرد.

كما يبدو من المعروف أن القدرة على التفكير التباعدي(نوع من أنواع الذكاء) يرتبط ارتباطا طرديا ودالًا إحصائيا باللغة والتمكن فى مهاراتها الأساس، هذا فضلا عن العلاقة الطردية والوثيقة بين الطلاقة والكفاءة فى اللغة.

إن أدوات اللغة ورموزها تعين الإنسان المفكر على تحديد تصورات عقله وخياله، وكثيرا مما تضطرب به أحاسيسه ويعايشها، كما تعينه على تصوير ما ينتجه هذا العقل وهذا الخيال، وعلى التعبير عما تفيض به أحاسيسه من انفعالات، وما تتمخض عنه قريحته من خواطر وأفكار، وما يكتسبه من خلال تفاعله مع الحياة من تجارب ويتلقاه من معارف، وهكذا تعمل هذه الأدوات وهذه الرموز على تطوير قابليته على التفكير، وعلى توضيح وتنظيم هذا التفكير والارتقاء به وبغيره، أى أن التفكير يصوغ اللغة، كما أن اللغة توجه التفكير.

فمثل اللغة والتفكير – كما يشير الدكتور سيد عثمان – كمثل وابل صيب من السماء أصاب أرضا غير جامدة ولا صلدة، أرضا قابلة للتشكيل، فشكلها وشق فيها قنوات، وفروعها ذات أشكال وانحناءات شتى، كأن التشكيل محكوم بطبيعة الأرض، ما لان منها وما صلب، ما ذاب وما صمد، ما تآكل وما تراكم، ما أطاع وما استعصى، ثم إن هذا التشكيل ذاته، أو هذه الصياغة لشكل الأرض، التى استقبلت مسارات المياه التى تنزل أو تتحرك فيما تشكل من قنوات وفروع، هو ما يوضح الطبيعة الديناميية التفاعلية بين اللغة والتفكير، ويفرز ضرورة

مـن ضروريات الاهتمام باللغة لدى الأطفال وأفكارهـم، وبذلـك يكـون أكـثر وعيا، وأثرى فكرا، وأوسع معرفة، وأكثر قابلية للإبداع والإنتاج، ومن ثم أكثر ذكاءًا.

ويضم الإنسان بعد الاطلاع على تراث أمته المدون تجارب الماضين إلى التجارب والأفكار التى يكتسبها فى حياته الحاضرة فتكون هذه كلها قاعدة أساسية لإبداعات جديدة نامية متطورة ينقلها بواسطة اللغة ـ أيضا ـ إلى أجيال المستقبل، فيحافظ على أصالة ما ينتج ويبقى جذور تراثه ممتدة راسخة وفروعه مثمرة معطاءة، كما يشارك فى تطوير النتاج الفكرى الإنسانى وفى استمرارية التقدم الحضارى البشرى، وهذا قمة نتاج الذكاء واللغة.

(٣ ـ ب ـ ١): جدلية العلاقة بين اللغة والفكر:

وفى إطار العلاقة الجدلية بين اللغة والفكر يشير علي(٢٠٠١) إلى العديد من الأسئلة ذات الأهمية فى هذا الجانب يمكنك من خلالها استيضاح أهمية اللغة، هذه التساؤلات تتمثل فى:

هل اللغة صانعة الفكر أم صنيعته؟

هل اللغة قيد على الفكر أم تحرير له؟

هل اللغة مرآة للعقل أم للعقل مراياه المتعددة؟

أو بقول آخر: هل اللغة هى لغة الفكر الوحيدة، أم أنها أهم لغات هذا الفكر، أم هى مجرد واحدة من لغاته المتعددة؟

ورغم الاختلاف والعلاقة الجدلية بين اللغة والفكر فى إطار التساؤلات السابقة يمكننا القول فى معرض الإجابة على السؤال الأول: هل اللغة صانعة الفكر أم صنيعته؟

يؤكد أهل الحتمية اللغوية أن الثقافة وليدة اللغة، وهى صانعة الفكر بالتالى سيظل الفكر فى تقدمه وتأزمه، يلقى بمفاهيمه ومصطلحاته فى وعاء اللغة، فاللغة هى إبداع الكاتب، وخيال الشاعر، وابتكار العالم، وتحليل الناقد، وتوقعات

القاريء، وتصنيف المعجم، وقرار المجمعى، أى أن العلاقة بين اللغة والفكر هى علاقة هات وخذ.

وفى إطار الإجابة عن التساؤل:هل اللغة قيد على الفكر؟

يمكننا القول إستهلالا: إن العلاقة بينهما تبادلية؛ فكما يمكن أن يسمو الفكر بلغته وينحط بها، كذلك يمكن للغة أن تسمو بفكر جماعتها أو تنحط به، ويشهد تاريخ الفكر بأن اللغة أشد الأسلحة الأيدولوجية ضراوة، وهى الوسيلة القصوى للسيطرة على الفكر، ويكفى للتدليل على ذلك،من وجهة نظر المؤلف، أن استخدام صور المجاز فى تفسير النصوص الدينية لتحقيق أمور عقدية وأيدولوجية قد تؤدى إلى سفك الدماء.

إن للغة فى كثير من الأحايين سيطرة على الفكر وذلك حين تمارس سلطانها علينا من خلال سحر أساطيرها، وبلاغة خطبائها، أو بتضليل إعلامها، وزيف إعلانها، ولكنها أيضا وسيلتنا المثلى لتحطيم القيود وتحرير الفكر والتصدى للجائر والزائف والجامد والتابع والناقل وغير الأصيل وغير الأخلاقى، غير متناسين حقيقة مفادها: إن تعلم اللغة الأم يمثل طبقة الأساس التى يبنى فوقها تعلم اللغات الأجنبية.

ولا غرو إن قلنا: إن اللغة قاطرة نقل الأفكار، وأنه بابتكار الإنسان لرموز اللغة حتى ينشئ لغة له جعله باستخدامها يرتقى من التفكير الحسى إلى التفكير المجرد؛ وهو نوع من التفكير يعبر عن أسمى معانى ارتقاء الإنسانية، وفى هذا الإطار يشير حلمى خليل (١٩٨٠) إلى أن الإنسان حينما استطاع أن يبتكر الرموز اللغوية ويستخدمها استطاع فى الوقت نفسه أن يحقق لعملية التفكير عنده استقلالا عن العالم المادى بحيث أصبحت هذه الرموز ممثلة فى الكلمات، وهى موضوع التفكير بدلا من الأشياء ذاتها، وبذلك خطى الإنسان خطواته الأولى نحو التفكير المجرد.

ولما كان العالم يزخر بآلاف اللغات، وكل لغة تحمل فى جوفها العالم، واللغة هى

الهواء الذى نتنفسه، وهى حولنا وتحيطنا من كل حدب وصوب، لذلك هى وسيلتنا لإدراك العالم، وواسطتنا التى تحدد المسافة بيننا وبين واقعنا، وأداة تعاملنا مع الواقع التى نحيل بها المحسوس إلى مجرد، ونجسد بها المجرد فى هيئة المحسوس. إنها الجسر الواصل بين خصوصية الذات وعمومية الموضوع؛ فهى التى تترجم مافى ضمائرنا من معان- كما يقول بن خلدون فى مقدمته- لتستحيل إلى أدوات تشكل الحياة، وتوجه أراء المجتمع وسلوك أفراده وجماعاته ومؤسساته.

كما أن تأثيرها على الفكر إنما يتضح بجلاء ودون أدنى مراء من خلال مفهوم التوسط اللفظى Verbal mediation، وهو متغير داخلى يسهل عملية التعلم؛ بل والاحتفاظ والفهم، إذ غالباً ما يعتمد الإنسان على اللغة، وذلك من خلال الاتكاء على الاستراتيجيات اللغوية التوسطية أو الوسيطة Mediational Strategies؛ وذلك للقيام بعملية تصنيف للأشياء، وضمها فى فئات وعنونتها Labeling، وتعميلها مع المعرفة السابقة. كل ذلك وأداته الغالبة هى اللغة، الأمر الذى يسهل له حل المشكلات وجودة تنظيمها كمعطى ونتيجة، إنها بالفعل أداة تعميل المعرفة وقاطرة تنمية الأفكار ونقلها للذات وللغير.

إن مثل هذا الأمر إنما يعبر بصدق عن العلاقة التبادلية بين الفكر واللغة حتى قيل فى هذه العلاقة إن اللغة هى الوجه المنطوق للفكر وإن الفكر هو لغة صامتة، وإن كان "بياجيه" يرى أن الفكر سابق على اللغة.

(٣- ج): اللغة والذكاء:

إن مثل هذه العلاقة التبادلية التى استرعت انتباه الأوائل من الفلاسفة والمناطقة وعلماء الكلام وعلماء النفس لتَعبرُ بجلاء عن أهمية اللغة فى تنمية الفكر، وعن أهمية الفكر فى تنمية اللغة، ومن ثم فقد نظر البعض لأهمية العلاقة فاعتبروا أن أفضل طريقة لدراسة العقل الإنسانى والتعرف عليه إنما يأتى من خلال دراسة لغته، واعتبروا أن هدف اللغة الرئيس والأساس هو بحث ومعرفة العقل سواء كان هذا العقل عقل فرد ذاته أو عقل جماعة بعينها، كما تكون الأحاسيس واللغة معا أساسا لتكوين الأفكار الكلية، وإنشاء العمليات النفسية وتطوير القدرات العقلية،

وأساسا للذكاء الذى يضحى بمنزلة المقطر أو المهذب والمصنف للمادة الخام التى تنقلها الأحاسيس. ومن هذا المنطلق أكد كوندياك ضرورة اكتساب المهارة اللغوية كأساس لارتقاء الذكاء. بل وليس من قبيل الاسراف القول: إن اللغة ركيزة أساسية لوحدة العلوم ووحدة الفكر، كما أن للغة الأهمية العظمى فى عصر المعلومات إذ لها فى هذا المجتمع موضع الصدارة، فهى أهم مقومات ذكاء الإنسان محور هذا المجتمع ومصدر الذكاء الاصطناعى للكمبيوتر أداة المجتمع الرئيسة.

أما "بياجيه" فقد رأى الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم ونموها ونمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها فى السياق الاجتماعى هى اللغة، فاللغة تحدد وتميز الأشياء والأحداث، وتجعل لكل منها هوية، وتنقلها من عالمها المحسوس إلى عالم ذهنى مجرد؛ ولذلك فإن اللغة فى رأى بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته وعلى تثبيتها فى ذهنه، وعلى التفكير المستمر فى العلاقات الدقيقة بينها، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار؛ لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التى اكتسبها ويبلورها فى ذهنه إنما يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركب جمله وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة، وطبقا لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة.

وبناءً على ما سبق ذكره اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مهما لمعرفة نسبة الذكاء، وفى ذلك يقول لويس تيرمان Lewis Terman معلقا على اختبارات الذكاء لاستانفورد – بينيه Bient:

"إن الاختبار اللغوى له قيمة أعظم من أى اختبار آخر للذكاء" ولهذا الرأى فى الحقيقة عدة توجهات يمكن أن نوجزها على النحو التالى:

- هناك علاقة إيجابية طردية بين ذخيرة الفرد من الكلمات ونسبة ذكائه، فالأفراد الذين يفكرون تفكيراً عميقاً ومنوعاً مضطرون فى الغالب للبحث الجبرى عن المعلومات والمعارف، ونتيجة لذلك تجتمع لديهم حصيلة وافية من الأفكار، ولا

شك أن أى جزء من هذه الأفكار يشتمل على مجموعة من المفاهيم والمعانى الحسية والمجردة التى تفد إلى أذهانهم مقترنة بالمفردات أو الرموز اللغوية الدالة عليها أو المشيرة إليها. إضافة إلى ذلك فإن مجموع الأفكار التى يمكن نقلها إلى الآخرين، والتعبير عنها على نحو يتوافق مع العرف اللغوى العام أو العرف اللغوى الخاص ينمى الذكاء، وبذلك فإن الذكاء يسوق إلى التفكير، والتفكير يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية التى يعمل فيها الفكر، والمادة المعرفية المكتسبة تقود فى العادة إلى البحث عن اللغة التى تنقلها وتعبر عنها وتقايض بها أفكار الآخرين ومعارفهم، وبهذا يتكون الرصيد اللغوى الغزير ليكون دليلا على الذكاء أو مشيراً إليه.

كما أن من المعروف أنه كلما زادت نسبة الذكاء العقلى للفرد زادت قدرته على فهم ما يقرأه أو يسمعه من الجمل والعبارات، ومن ثم اتضحت له العلاقات بين المفردات اللغوية ومدلولاتها، وبالتالى زادت حصيلته اللغوية، وعلى العكس من ذلك كلما قلت نسبة ذكاء هذا الفرد ضعف فهمه لما يقرأه أو يسمعه، ومن ثم ضعف إدراكه للعلاقات اللغوية وقلت حصيلته من المفردات والمعانى، وبناء على ذلك يمكن أن تكون ذخيرة الفرد الوافية من مفردات اللغة ومهاراته اللغوية عامة دليلا على سعة تفكيره ونمو ذكائه.

ومما لاشك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية ومدى المرونة فى البحث عنها فى الذاكرة، والاستجابة للمثيرات أو المنبهات التى تستدعيها أو تستحضرها فى الذهن، ثم مدى القدرة على ربطها بما يتناسب معها من أفكار أو مفاهيم كلها أمور تدل على نسبة نمو التفكير وسرعته، وبالتالى فإن الثراء اللغوى لا يدل على ثراء ثقافى فحسب، وإنما يدل أيضا على خصوبة فى التفكير أو على مدى ما قام به الفكر من حركة وفاعلية فى مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط.

(٣- د) اللغة والانتماء:

إذا كانت هناك علاقة بين اللغة والحضارة، وأن هذه العلاقة تتمثل فى إن كليهما يشكل القواسم المشتركة بين المجموعات والجماعات والقوميات التى توجد أو تنتمى إلى حاضرة من الحواضر، أو دولة من الدول، فإنه غير خاف أن اللغة بما تخلفه وتشكله من مخزون حضارى جمعى تعد الآلية الناجعة فى تشكيل الهوية الجماعية، تلك الهوية التى تمثل النخاع الرابط بين كل الجماعات والمجموعات والقوميات.

ولأن ما ينتجه الإنسان، أى إنسان، فى حاضرة بعينها، يمثل جهاز المناعة الإجتماعى الذى يلتف حوله كل أفراد هذه الحاضرة، وينتج بدوره أسمى ما يعبر عن الإنتماء فى قواسم مشتركة تؤدى إلى التواصل الإجتماعى، ويتم تناوله وتداوله بين الأفراد، وهنا نجد أن اللغة بمعناها الواسع، بمعنى اللغة اللفظية وغير اللفظية، هى الأداة التى تشكل الجسر والعقل الذى يلتف أفراد هذا المجتمع حول فكرة بعينها يحمونها ويدافعون عنها بالغالى والنفيس، وذاك من أهم معانى الانتماء للأمم والبلاد والحضارات. لأنه من خلال تداول المعنى المشترك بين الأفراد ينشا مايسمى بالمعنى العام أو المصلحة العامة لهؤلاء الأفراد، وبهذا ينشأ أيضا إدراك لدى كل فرد بأن الكل مقدم على الجزء، بعدما نشأت لدى كل فرد معرفة ووعى بأولوية الكل، وأن مصلحة الدولة يأتى أولا، وأن الرغائب والغرائز والأهداف الخاصة بالفرد يجب أن تخضع لمصلحة الكل.

وغنى عن البيان القول: إن اللغة يمكن استخدامها من أجل الإثارة العاطفية التى تتولد عن الحالة التى تحدثها، وهذا هو الاستخدام الانفعالى للغة تماما كما يحدث هذا التأثير من اللوحة الشعرية وما يكون نتاج ذلك من تغير فى الشعور والمواقف، تجاه فرد أو موقف أو جماعة أو وطن، أو قومية من القوميات.

ولهذا ليس من المستغرب أن تتجاوز آثار اللغة مجالات التربية والتعليم إلى مجالات كثيرة التأثير، ولها أبلغ أثر فيها، ليصل تأثيرها إلى السياسة والاقتصاد

والعسكر والتكنووجيا لما تحمله اللغة من تأثير إنفعالى ووجدانى.، وما الخطابة إلا فن من فنون التأثير السياسى والنفسى والمعنى وإثارة الحماسة، ناهيكم عن أثرها – البناء والمدمر- فى الخطاب الإعلامى، والمناوءات والمجادلات والمساجلات اللغوية، وقدرتها الفائقة فى الاستحواذ على مهج وعقول المستمعين فتؤثر تأثيرا بالغا فى التوجه نحو الوطن والأمة بالحب أو الضد، بالتماهى مع النسيج المجتمعى أو التبارى فى الكيد والتخلى والتآمر، ولعل هذا ما فطن إليه الاحتلال البريطانى لجنوب السودان حين عمد إلى تقليص الاتصال اللغوى بين الشمال والجنوب، كيف تضعف إمكانات التفاهم بينهما، ويشعر المواطن الجنوبى أنه لا ينتمى على المواطن الشمالى فيتحقق الانفصال الثقافى، ويكون نواه للانفصال السياسى (قلندر، ٢٠١٤).

وما من شك أن اللغة تعمل على تكوين و تنمية الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو المواطنة والانتماء للقومية من خلال تأصيل ارتباط الفرد بجذوره، ويكفى للتدليل على ذلك، أن إجادة اللغة تنمى الولاء الثقافى للأمة، والوطن، والمجتمع، كما أنها وسيلتنا لدرسة تراثنا الذى يربطنا بجذورنا؛ إذ تعد اللغة آلة الإنسان ووسيلته الفاعلة للاطلاع على قيم التراث وما خلفه السلف، فيشب الطفل الصغير، والشاب الراشد وقد تشرب قيم الماضى والاطلاع على ما خلفه الآخرون، فيتعرف على إيجابياتهم، فيزيد إكباره لتراثه وقوميته وجذوره وانتمائه، ويتعرف على سلبياتهم فيصحح المسار ويخطط للمستقبل، وبذا يصبح الفرد موصولا لديه حلقات الزمان الثلاثة: الماضى والحاضر والمستقبل.

وفى مجال اللغة والانتماء تأثر رأى العديد من اللغويين بفلسفة "هيجل" وعلى رأسهم الماركسيون الذين يرون أن الجانب الاقتصادى والصراع الطبقى يؤثر تأثيرا عظيما على الثقافة واللغة، وأن اللغة والثقافة بدورها هى الأخرى رئد إثارة النعرات العرقية، والثورات العصبية والصراعات الطبقية بين أنساق المجتمع وطبقاته وقومياته وأعراقه، مما يشكل معول هدم فى التماسك والانتماء والدفاع عن نحن قبل الزود عن أنا، أنا وعرقى، أنا وعشيرتى....

ومن هنا فطن الكثير من الأوطان والأمم إلى خطورة تعدد اللغات والألسنة داخل حدود الوطن الواحد، لما يسببه هذا التعدد من مصائب ومخاطر أكثر مما يخلفه هذا التنوع من مكاسب وفوائد.

ومن هنا يعتقد كثير من الناطقين بالانجليزية والفرنسية أنه ليس هناك من تنوع لغوى، إلا وله ضريبة اجتماعية باهظة، بالإضافة لما تخلفه -وما خلفته- الثنائية اللغوية من صراعات بين الناطقين بالإنجليزية والناطقين بالفرنسية، فكم من ضحايا سقطوا فى الهند وأسبانيا فى ظل مابدا من صراع لغوى، وإن كان البعض يرى خلاف ذلك.

كما أنه ولتأثير اللغة فى حياة الشعوب وهويتهالايمكن لأحد أن ينسى ما قام به الرئيس الأمريكى، فور توقيع اليابان لوثيقة الاستسلام بنهاية الحرب العالمية الثانية، عندما أمر باستخدام الحروف اللاتينية فى كتابة اليابانية ظنا منه أن انعزال اليابانية وراء ما خُيِّلَ له من عدوانية متأصلة فى طبيعة الشعب اليابانى، هذا بالرغم من أن هناك من ينظر إلى التنوع اللغوى باعتباره نوعا من الثراء، برغم ضحض البعض لفكرة الثراء هذه.

ولا يفوتنا هنا أن ننبه إلى الفضيحة العظمى – ولا أجد من ألفاظ اللغة غير هذا اللفظ – تقع فى حق تربية هذا الجيل من أطفال مصر والأمة العربية، وكثيرا ما نبهنا إليها مستخدمين جوارح اللفظ وقوارص الكلم، تلك الفضيحة التى تتمثل فى خسارة واضحة وفادحة سوف يجنى ثمارها هذا البلد الطيب الأمين مصر- والدول العربية التى تسير على هذا النهج- الكنانة الطاهرة وأبناء الأمة العربية. هذه الفضيحة تتمثل فى تعليم أطفال رياض الأطفال اللغة الإنجليزية مع أو قبل تمكنهم من اللغة العربية، وهو أمر سوف يؤدى إلى تهتك أجيال بأكملها، وسوف يؤدى إلى طعن فى انتماء هذا الجيل إلى وطنه وثقافته وعروبته وقوميته وأيديولوجيته.

إن تعليم اللغة الإنجليزية مع أو قبل اللغة الأم، قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم، يؤدى إلى ما يسمى بالكف المعرفى Cognitive Inhibition للغتين؛ لأن تعلم لغتين فى آن واحد وفى سن مبكرة، أو تعلم اللغة الثانية قبل أن يتمكن الطفل من لغته الأم يؤدى إلى ما يسمى بالتداخل المعرفى Cognitive Inhibition؛ حيث تقوم كل لغة بالتأثير السلبى على نمو اللغة الأخرى، فاللغة العربية سوف تثبط نمو اللغة الإنجليزية، كما تثبط اللغة الإنجليزية نمو اللغة العربية؛ وذلك لاختلاف الجذور اللغوية التى تمثل المادة الخام لأصول الاشتقاق.

وقد يذهب البعض إلى أن تعلم لغتين فى آن واحد قبل تمكن الطفل من لغته الأم يؤدى إلى تنشيط نمو اللغتين؛ أى اللغة الأم واللغة الثانية، وهذا أمر لا تثبته البحوث والدراسات حتى ولو كانت اللغة الأم واللغة الثانية ذات جذور لغوية واحدة كاللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية باعتبارهما من اللغات الحية المستلة من اللغة اللاتينية.

إن تعلم الطفل فى بلادنا العربية للغة الثانية قبل تمكنه من اللغة الأم سوف يضر لا محالة بالصفحة النفسية لأطفالنا، ومن ثم بمستقبل أمتنا. لأن التغريب أو كسر ألفة اللغة يعنى تعمد غموض الدلالة، وجعل الفهم أو الإدراك أكثر صعوبة، وهوماسوف يؤدى إلى صراع طبقى وعرقى وجغرافى وقومى بين الطبقات من وجهة نظر المؤلف الحالى.

إننا إذ ننبه مشددين بكل ما نمتلك من صوت زاعق حد الصراخ، وخلجات حتى البقية من الأنفاس المدعمة بالقوة حد القعقعة أو الهدير أن يوقف تعليم اللغة الإنجليزية فى سن مبكرة، والتى سوف يدفع ثمن تدخلها فى فطر الأطفال الأبرياء تلوينا وتثليثا وتدويرا، فضلا عن ظاهرة الكف أو التثبيط أو التداخل المعرفى التى ذكرناها، والتى تمثل مخاضا طبيعيا لتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية فى هذه السن المبكرة، زد على ما تقدم، أن هناك سلبيات أخرى سوف تدفع أمتنا الحبيبة ثمنها غاليا فيما بعد.

وإليك بعض المغارم والأثمان التى سوف تدفع من أكباد هذا البلد الطاهر، مصر الكنانة وأمتنا العربية الحبيبة، على سبيل المثال لا الحصر:

١- تفيد نتائج دراسات وبحوث علم النفس أن اللغة والذكاء صنوان، إذ توجد علاقة وطيدة بين الذكاء واللغة، فكلما زادت القدرة اللغوية زاد ذكاء الأفراد حتى قيل فى بعض الأبحاث أنه يمكن استخدام مقاييس القدرة اللغوية لتعبر بصورة أقرب إلى الصحة عن نسبة الذكاء، ومن ثم يصبح من البدهى أن تثبيط اللغة سوف يؤدى إلى التأثير بالسلب على الذكاء التى تمتلكه هذه الأجيال من الأطفال التى ربيت بالطريقة السابقة، فهل من صالح أمتنا الحبيبة أن يتولى إمرتها فيما بعد أجيال منقوصة الذكاء؟!!

٢- إنه من المعروف أن اللغة تدفع حاملها لأن تكون ثقافته وانتماؤه على شاكلة موطنها ومسقط رأسها، كما تجعل المتعلم متحيزا لبلد اللغة التى تعلمها ومتحيزا لهذه البلد فى انتمائه وثقافته واتجاهه، فهل من صالح أمتنا الحبيبة ذلك؟

إن دراسة خطيرة نشرتها مجلة (ميدل إيست جورنال) المجلد ٣٦/ ج ٤/ ١٩٨٢ أجراها أستاذ العلوم السياسية بالمجامعة الأمريكية بالقاهرة خلال العام ٨١/ ١٩٨٢ حول الاتجاهات الساسية لطلاب الجامعة، الذين يلاحظ أنهم فى الغالب من أبناء الصفوة (أصحاب عربات البطاطا والترمس قبل الانفتاح) فى مصر، تؤكد النتائج على الأثر الخطير لمثل هذه الجامعة على اتجاهات الطلاب وانتمائهم، وهم الذين سوف يتولون فى أغلب الأحوال بحكم موقعهم وموقع آبائهم المناصب القيادية.

فعندما سألهم الباحث: أى من الآتى يصف بصدق شخصية مصر السياسية؟

- أجابو: مصر قلب الأمة العربية (٨.٪)
- مصر جزء من الحضارة الغربية وعالم البحر الأبيض المتوسط (٣.٩٪).
- مصر أرض الفراعنة (٥٣.٩٪).

- وعندما سألهم: هل مصر تنتمى إلى العالم العربى أجاب بالرفض (٢٨.٩٪).
- وحين سألهم: هل على مصر التزامات تجاه العالم العربى أجاب بالموافقة (٢٨.٧٪).
- ويؤكد الباحث الأمريكى على أن عملية التغريب قد تركت آثارا بالغة على طبيعة الانتماء التى تميز أبناء هذه الفئة، حيث يلاحظ أن ٦٦٪ من أبناء هذه الطبقة من طلاب الجامعة الأمريكية قد فضلوا العمل بعد التخرج خارج مصر، وأن ٣٪ فقط هم الذين قبلوا العمل بداخلها، ولكن بمواصفات وشروط محددة!!

إن الأمر كما تقدم ليس بالهين ولا بالسهل.

فهل يليق بأم الحضارات هذا؟

٣- إن إدخال اللغة الأجنبية فى التعليم، وفى هذه السن المبكرة، بجوار اللغة الأم يؤثر بالسلب على القدرة اللغوية لدى الطفل، وكذلك فهمه وإفهامه، الأمر الذى سوف يجعل الطفل فى النهاية وبعدما يكبر غير قادر على الاتصال بماضى وحضارة أمته؛ إذ أن فساد ملكته اللغوية سوف يجعله غير قادر على فهم التراث المكتوب طبقا لأصول اللفظ الفصيح فى اللغة، مما يجعلنا فى النهاية نخرج أجيالا فاسدة الجذور مبتورة الأصول، غير موصولة بماضيها وأصول أمتها، وصدق من قال: **من لا ماضى له لا حاضر ولا مستقبل له.**

٤- إن تعلم اللغة الأجنبية الثانية والتحيز لها منذ هذه السن المبكرة ما من شك يؤثر على أيديولوجية الأفراد وهويتهم نظرا لتحيزهم لثقافة بلاد هذه اللغة.

لكننا ننوه هنا إلى أن ما تقدم ليس معناه على أى نحو من الأنحاء القول: بعدم تعلم وتعليم اللغة الأجنبية، ولكن ما نقوله هو تأخير سن تعليم هذه اللغات إلى ما بعد المرحلة الابتدائية حتى نفسح للأطفال المتعلمين قدرا يسمح لهم بالتمكن من اللغة الأم. ولذلك نجد عالما جليلا هو الأستاذ الدكتور "أحمد زكى صالح" ينبه فى

كتابه المنشور فى سنة ١٩٧٩ إلى أن تعليم الطفل فى سن السابعة والثامنة يجب أن يكون قاصرًا على لغة واحدة، هى لغته الأم، إلى أن يتم التمكن منها والسيطرة عليها؛ حيث إنه فى هذه الفترة يتصل الطفل بالبيئة الخارجية اتصالا مباشرا، ويجمع أكبر حصيلة ممكنة عن الموضوعات الخارجية، ومن ثم تتوفر لديه فرصة لتكوين مدركات كلية تقوم على فكرة وجود رابط عقلى بين هذه المدركات والأشياء المحسوسة، وهى وظيفة متى أتقنها الطفل أعانته على التفكير بصورة صحيحة فى الأمور المهنية والاجتماعية، وأن وظيفة المدرسة فى هذه الفترة، مراجعة هذه المدركات بحيث تتضمن طبيعة المدرك وحسن انطباقه على الواقع والعقل، وأن الأداة المعينة والوحيدة للطفل فى ذلك هى اللغة. ولذلك يجب أن تكون الفترة التى أشار إليها أستاذنا الدكتور أحمد زكى صالح نظيفة من التداخل مع لغة أخرى، حتى لا يحدث من وجهة نظر المؤلف تداخل معرفى وتشبيط عقلى، وبخاصة إذا كانت اللغة الثانية ليست من جذر نفس اللغة الأم، وأنه لا ضير من وجود لغتين يتجاوران وتتحاوران وتحققان معا ما يصبو إليه المجتمع، ولكن بعد أن يتمكن الطفل من لغته الأم، هذا رغم أن هناك من يرى عكس ما ذهبنا غليه حيث يدعى بأن هناك بلد ثنائى اللغة مثل بلجيكا، وهناك آخر ثلاثى اللغة، مثل سويسرا، وهناك بلد متعدد اللغات مثل الولايات المتحدة الأمريكية علما بأن هناك بعض المحاذير فى هذا القول وذلك لإمكانية اشتراك هذه اللغات المتعددة فى الجذر اللغوى، كما أن هذا لايلغى القول بضرورة تعليم اللغة الأجنبية الثانية بعد التمكن من اللغة الأم، كما أن هناك سؤال يبدو منطقيا للرد على تعايش المجتمعات فى ظل أكثر من لغة، هذا سؤالًا: ماذا سيكون حال هذه البلاد لو اقتصر تعليم أبنائها فى عمرهم المبكر على لغة واحدة؟

أعتقد أن أحوالها الفكرية والنفسية والمعرفية والثقافية ستكون أفضل من هذه الزوايا، ومن ناحية أية زوايا أخرى.

وينوه المؤلف بأن ما طرح آنفا ليس معناه أن نقلع عن تعليم اللغات الأجنبية

لأبنائنا، ولكن ما نريد التأكيد عليه هو أن يتم تعليمها فى الفترة المواتية لتعلمها، وهى الفترة التى يكون الطفل فيها قد تمكن من تعلم اللغة الأم.

وتشير نتائج العديد من البحوث والدراسات، وقراءات تحليل التراث النفسى إلى أن هذه الفترة تمتد من بعد انتهاء السنة العاشرة إلى ما بعد منتصف الثانية عشرة من عمر الطفل، وذلك طبقا لمقتضيات الفروق الفردية بين الأطفال، وهو ما يشير إلى أن تعليم اللغة الأجنبية قبل الصف الرابع الابتدائى يترك آثارا سلبية على الهوية والانتماء واللسان العربى للطفل.

ويذهب بعض الباحثين إلى نقيض ما ذهبنا إليه آنفا، حيث يذهبون إلى القول: إن تعليم اللغة الأجنبية مع اللغة الأم فى بواكير حياة الطفل يساعد على نمو اللغتين؛ حيست تساعد كل لغة على نمو اللغة الثانية، وحجتهم فى ذلك، أن الألمان أو الإنجليز أو الفرنسيين بعلمون أطفالهم اللغة الأم واللغة الأجنبية الثانية فى المراحل المبكرة من التعلم.

ومثل هذا الرأي-من وجهة نظر المؤلف- لا ينسحب على تعليم الإنجليزية أو أى لغة أجنبية أخرى فى حالة اللغة العربية. وذلك لاختلاف الجذر اللغوى للغة العربية عن الجذر اللغوى لأى لغة أجنبية، فمثلا أين الجذر المشترك Cognate Or Stem بين كلمة مثل كلمة حضارة فى العربية ومقابها فى الإنجليزية "Civilization"، بالطبع لا يوجد أصل للاشتراك بين اللغتين فى الجذر، وذلك لأنهما لم ينبثقا من لغة أم واحدة، كما فى حالة الأصل اللاتينى، ولذلك تجد كلمة "حضارة " ذات جذر واحد فى الفرنسية والإنجليزية وهو: "Civil "، وهو ما يجعل كلتا اللغتين دافعا للأخرى فى رأى بعض العلماء برغم عدم تأكد ذلك فى نتائج العديد من الدراسات.

وعليه، فإن الذاهبين إلى ما ذهبوا إليه قد جافوا الصواب وجافاهم، وتاه عنهم أبسط مسلمات العلم.

إن المتبنى لفكرتهم السابقة إنما يخدم أعداء الأمة، خدمة سوف تهتك عضد أمة فى

ساحتها من الهموم والآثار والبلايا ما الله عالم به، فهل يريدون أن يضيفوا لها ألماً على ألم وهماً على هم؟!

إننا لا نتجاوز القول إن نحن ذهبنا نؤكد أن المواطنة اللغوية تحتم علينا كحكومات ومواطنين، الاهتمام بأطفال المستقبل، فبدلا من أن يكونوا فى المدارس يتعلمون باللغة الأجنبية يجب أن يتعلموا باللغة العربية، كى يكونوا بناة لمستقبل أمتهم.

٤- الوظيفة الحضارية للغة:

غنى عن البيان القول إنه إذا كانت اللغة مجموعة من الرموز والإشارات التى تعبر عن الأشياء والمعانى والتصورات، فإن معنى ذلك أنه يوجد تشابه كبير بينها وبين الحضارة لأن الحضارة – أية حضارة- ماهى إلا عالم معقد من الإشارات والرموز والمعانى وتراكيب قيمية معينة، كما أن اللغة فى جوهرها كائن غير ثابت، بمعنى قابليتها للغير، وكذلك الحضارة لا تتسم بالثبات، إنما تتسم بالتغير المستمر، كما أن اللغة آلية الإنسان للتواصل مع الآخر وكذلك الحضارة بما تحمله من معانى وقيم ودلالات تعتبر آلية من آليات التواصل مع الآخر، أى آخر، حتى ولو كان ليس من بنى جلدة هذه الحضارة، إنها اللسان الصامت فى أغلب الأحايين، الناطق فى كل الأحايين..

ويوجد زخم هائل فى التراث البشرى حول الوظيفة الحضارية للغة، فاللغة كما يعبر أحد الدراسين: "مرآة الشعب ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهى فوق هذا وذاك، رمز كيانه الروحى، وعنوان وحدته وتقدمه، وخزانة عاداته وتقاليده.

وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة ورحبة من التجارب والمعارف والأفكار، وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم، فيطلع على عاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم فتتحسن أذواقهم، ويطلع على تراث أمته الفكرى والحضارى والاجتماعى، وعلى تراث

مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم فترتقى لديه طرائق اجتماعية للتعامل والتعايش مع الآخرين".

إن العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر وأثر اللغة البالغ فى نمو ذهن الإنسان وتطويره وإخصابه وإمداده المستمر بالتجارب والأفكار والمعارف والخبرات، هى الأساس الذى قامت عليه النظرية التى ربطت بين اللغة والحضارة، ورأت أن اللغة هى الوسيلة المهمة والرئيسة للتطور والتقدم الحضارى البشرى. يقول د.أشلى مونتاكو: "إن الواسطة المهمة التى يتحضر بها الإنسان إن هى إلا نظام من الرموز يتوسط بين المؤثر والمتأثر، وهذا النظام هو اللغة، فاللغة تضيف بعدا جديدا إلى عالم الإنسان".

وتتأكد الوظيفة الحضارية للغة إذا ما عرفنا أنها وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه، وإلى تهيئتة للعطاء والإبداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة، فبواسطتها يمتزج بالآخرين، ويقوى علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريق هذا الاختلاط والامتزاج، وهذه العلاقات القوية، يكتسب خبراته وينمى قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا ونماءً، وهذا ما يجعله أكثر وعيا وإدراكا وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج والمشاركة فى تحقيق التطور الفكرى والحضارى.

ولما كانت الحضارة فى بعض معانيها، هى تكوين ذاكرة مشتركة، لذلك يمكننا القول أن إنبناء هذه الذاكرة وتشكيلها وتكوينها، إستقرارا واستمرار، لا يكون إلا باللغة، سواء كانت هذه اللغة لغة لفظية أو لغة غير لفظية؛ لأن الذاكرة الحضارية قد تتضمن ما هو أكبر من الألفاظ، فقد تتضمن العديد من الشعارات والرقصات والنقوش والزخارف والأزياء الشعبية والوشم والأكل والشرب والتماثيل والمتاحف والمناظر الطبيعية وعلامات الطرق والحدود....الخ، وكل هذه الأشياء يمكن أن تتحول إلى " إشارة تكون" كودا" أو شفرة لوحدة واشتراك المجموعة.

وهكذا بفضل اللغة تتصرف شئون الفرد، ويتأكد وجوده وانتماؤه لمجموعته البشرية، وبفضلها أيضا، تنمو علاقات أعضاء الأمة، وتتطور حياتهم، وترتقى حضارتهم، وتسير دفة الأمور فى المجتمع الإنسانى عامة؛ حيث يكون الفرد حلقة فى مجتمعه، ومجتمعه حلقة فى كيان المجتمع البشرى.

وهذه العلاقة بين اللغة والفكر وبين اللغة والمعرفة هى الأساس أيضا فى اعتبار اللغة مرآة لشخصية الفرد، وسجلا أو مظهرا لحضارة المجتمع، فهى تشترك فى تشكيل سلوكيات الأفراد والشعوب على اختلافها، وتعكس هذه السلوكيات بكل أشكالها وجميع ملابساتها، كما أنها تتأثر بهذه السلوكيات.

إننا كما نستطيع أن ندرك مقدار ذكاء الفرد من خلال استخدامه للغة نستطيع أيضا أن نتعرف من خلال هذا الاستخدام على طبيعة تفكيره وكيانه النفسى وسلوكه الوجدانى وطابعه الشعورى ومعتقداته وعاداته وطريقة حياته، وهذه كلها أسس لاكتشاف انتمائه الحضارى.

ومثلما نتعرف شخصية الفرد وكيانه الروحى والوجدانى وانتماءه الحضارى من خلال ممارسة اللغة، نتعرف أيضا على شخصية المجتمع وحضارته من خلال ممارسة هذا المجتمع للغته، حيث تكون هذه اللغة هى العصب النابض لكل نشاط اجتماعى.

فاللغة فى هذا السبيل، هى لسان كل الشعب المعبر عن أفكاره، وآرائه، ومشاعره،وأحاسيسه، وآماله، وآلامه، وتطلعه، وطموحه. كما أن اللغة وما دون من آثارها من شعر ونثر وفكر وأدب هو تاريخ الأمة وتراثها الذى تعتز به وتتباهى؛ ولذلك فكل أمة بحق هى التى تفخر بلغتها وتعتز بها، وتحرص على انتشارها ومنع اختلاطها بغيرها من اللغات لتظل نقية صافية.

فاللغة هى المصدر الوثيق لمعرفة القيم والمثل والمفاهيم الحضارية التى تميز مجتمعا معينا عن غيره من المجتمعات، وبهذا تصبح اللغة فهرسا لحضارة كل مجتمع، تتأثر بها وتؤثر فيها، إلى الحد الذى يصبح الفصل بينهما معتذرا، ومن هذا المنطلق يمكن

اعتبار اللغة جزءا من كيان المجتمع وكيان حضارته، فاللغة مقوم رئيس من مقومات وجود الأمة واستمرار هويتها، وأى خطر يهددها هو – فى الواقع – خطر يتهدد شخصية الأمة فى مسارها التاريخى والاجتماعى والحضارى وشتى المجالات الحياتية.

ولهذا تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية، وتمثل الوسيلة الرئيسة التى تصل بها إلى الأجيال، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها، وعن طريقها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته؛ ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم فى تشكيل فكرثقافة وحياة الأجيال التالية، ويكفى أن نذكر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشا على جدران آثارهم هو الذى أتاح لنا الآن – بعد بضعة آلاف من السنين –أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم.

٥- أن اللغة أداة للتواصل بين الأفراد:

لما كانت اللغة اختراع إنسانى أنشأها الإنسان للتواصل والتفاهم مع أخية الإنسان لأن ذلك ضرورة حياة؛ ولذلك يقول سميثSmith(١٩٥٩) لو أن شخصين بائيين لم يتعلما الكلام مطلقا، بل نشأ بعيدا عن مجتمعات البشر سوف يبدآن بشكل طبيعى فى خلق تلك اللغة التى عن طريقها سوف يسعيان لجعل احتياجاتهما المتبادلة مفهومة لكل منهما عن طريق نطق أصوات معينة كلما قصدا الإشارة إلى أشياء معينة(فلوريان كولماس،١٩٩٢).

ومن هنا نجد واحدا مثل ماركس وإنجلز عالمى الاقتصاد يريان فى هذا الإطار الوظيفة النفعية للغة أن اللغة قديمة قدم الوعى، واللغة هى وعى عملى حقيقى يوجد عند الآخرين كما يوجد لدى أيضا، واللغة – مثل الوعي- تنشأ فقط عن الحاجة والضرورة للاتصال بالآخرين من الناس.

إن الثقافة باعتبارها محتوى التواصل أصبحت محور التنمية فى ظل مجتمع المعلومات، واللغة محور الثقافة بلا منازع، ونتيجة لذلك فقد أصبحت معالجة اللغة

كى يتم التواصل بواسطة الكمبيوتر هى محور تكنولوجيا المعلومات خاصة أن اللغة هى المنهل الطبيعى الذى تستقى منه هذه التكنولوجيا أسس ذكائها الاصطناعى، والأفكار المحورية بلغة البرمجة، ولم يقتصر دور اللغة فى مجتمع المعلومات على مجالى التربية والثقافة، لكن استحدثت اللغة لنفسها أدوارا جديدة بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة ليبرز دورها الاقتصادى والسياسى، وهو مايمثل أهم الأدوار المستحدثة فى رسم الخريطة الجيو-اقتصادية والجيو-سياسية.

ثانيا: تأثير تعليم اللغة الأجنبية مبكرا:

يثار منذ فترة غيرة بعيدة قضية تعليم اللغة الأجنبية لأطفالنا.

قضية تنشعب أبعادها لتشمل العديد من المسائل والقضايا الفرعية منبثقة من هذه القضية الأم.

ولعل بضمن ما يثار فى هذا الصدد هل تعليم الطفل لغة أجنبية ثانية بجوار لغته الأم يؤثر تأثيرا سلبيا على الطفل؟

وفى أى سن إذا ما تم تعليمهم اللغة الأجنبية الثانية يكون التأثير السلبى لتعلمها أكبر الأثر والتأثير؟

وما السن المناسب لتعلمها باعتبار أن تعلمها ضرورة تتطلبها نظم العولمة والانفجار المعرفى ؟

وفى معرض الإجابة عما تقدم، يمكننا القول:

إن قضية تعليم الطفل لغة أجنبية ثانية مع لغته الأم كانت ومازالت من أهم القضايا التى تناحر بشأنها القائمون على أمر تربية الطفل، وزاد من حموها انضمام فريق من المثقفين الذين ليس لهم دراية بفن التربية و التعليم طارحين رأيهم دون انتدابهم للرأى، ولم يكن حالهم بأفضل من حال المتخصصين فى تعليم الأطفال وتربيتهم، إذ إنقسموا هم والآخرون إلى فرق متناحرة ومتخاصمة، مؤيدة ورافضة فيما يخص ذلك.

ونحن هنا إذ نحاول جاهدين أن نناقش القضية المركزية التى طرحناها والقضايا التى تنشعب منها، ولا يخفى أن دافعنا من مناقشة هذه القضية يتأتى من واجب وطنى وقومى، وأنه لاقيمة للعلوم إن ظلت معلبة، ومهندمة داخل أروقة الجامعات ومحاضرات الدرس، لا قيمة لها إن لم تشارك وتزاحم الآخرين فى تنوير الأمة ومناقشة قضياها.

إن هدفنا من طرح هذه القضية ومناقشتها بالإضافة إلى أنه دافع وطنى وقومى موسوم بحب الوطن والقومية العربية، توجيه انتباه المسؤولين ومتخذى القرار كى يكونوا على بينة من أمرهم، حفظا وصيانة لأطفالنا، شباب المستقبل، ورواد الأمر فى المآل، والمنافحة عن هويتنا ووحدتنا المأمولة.

وفى إطار تعليم أطفالنا تعليم اللغة الأجنبية الثاتية بجوار اللغة الأم أثيرت قضية:

هل من اللازم والضرورى أن نعلم أطفالنا لغة أجنبية ثانية بجوار لغته الأم؟

ومثل هذه القضية المطروحة فى السؤال لم تثر خلافا حادًا، إذ يتفق التربويون والقائمون على أمر تعليم وتربية الأطفال على ضرورة تعليمهم لغة أجنبية ثانية وذلك لما فرضته الكوكبية المعاصرة والعولمة الآنية، التى أزالت الحدود والموانع بين النظم المتشابهة على طول البسيطة وعرضها.

لكن القضية التى انشعبت من القضية المحمولة فى السؤال السابق تمثلت فى:

فى أى عمر من حياة الطفل يتم تعليمه اللغة الأجنبية الثانية؟

وفى إطار هذه القضية الأخيرة كان الخلاف زاعقا، والتقاتل واضحا، وأن هناك خلافا مقيتا حول العمر المناسب لتعليم أطفالنا اللغة الأجنبية الثانية، وانقسم أهل التربية مع أهل الثقافة والمسؤولين حول هذا العمر المناسب إلى فريقين.

الفريق الأول يرى أنه لا خطر على تعليم أطفالنا اللغة الأجنبية الثانية بجوار اللغة الأم فى سن مبكرة، وإن كانوا بعد تحليل أرائهم تجدهم لم يحددوا هذا السن

المبكرة، برغم أنهم قالوا: إن هذه السن المبكرة هو سن ماقبل البلوغ، وهو ماجعل من عموم رأيهم هذا قادحا يمس جدواه وأهميته، بل وجعل من قولهم: إن السن المناسب هو سن ماقبل البلوغ رأيا داعما لرأى الفريق الثانى الذى يحدد سنا لتعليم أطفالنا اللغة الثانية لايجوز تجاوزه بالتبكير عنه.

المهم أن هذا الفريق الأول يرى ضرورة تعليم الأطفال اللغة الأجنبية الثانية فى سن مبكرة، ناكرين أن تَحْدَثَ آثارٌ سلبية لهذا التبكير، و علتهم فى ضرورة التبكير بتعليم اللغة الأجنبية الثانية بجوار اللغة الأم مايلى:

١ -أن الطفل فى مراحل نموه الأولى، والتى لم تصل به إلى سن البلوغ يتسم عقله فيها بالمرونة Flexibility، وأن العقل يفقد هذه المرونة فى سن البلوغ Adulthood.

٢ - أن قدرة تعلم الطفل على تعلم أكثر من لغة فى سن مبكرة أكبر من قدرته فى سن متأخرة.

٣- أن استقصاءًا متأنيا وتحليلا واعيا لأدبيات هذه القضية، ونتائج الدراسات والبحوث الخاصة أفادت بأن الطفل فى سن مبكرة يمكنه تعلم ثلاث أو أربع لغات فى نفس الوقت.

٤- ويرون أيضا، أن الطفل فى السن المبكرة يتسم بسهولة النطق والمرونة العقلية، وأن قدرته على تعلم اللغة الأم مكافئة لتعلمه اللغة الثانية، وما يدلل على مرونة عقل الطفل على تعلم اللغات أكثر من البالغ، أنه لوحظ عند إعادة تعلم طفل تعرض لجراحة أو مرض فى منطقة الكلام كانت أكبر من البالغ الذى تعرض لنفس الحالة وفى نفس المركز؛ حيث استطاع الطفل استعادة القدرة على الكلام فى وقت أسرع وبجهد أقل مما كان لدى البالغ، بل وصل الحد أن بعض البالغين لم يستطع استعادة القدرة على الكلام.

فى المقابل يرى الفريق الثانى أن أمر التبكير بتعليم أطفالنا لغة أجنبية ثانية بجوار لغته الأم محفوف بمجموعة من المحاذير والاحتياطات التى يتوجب النظر إليها

بعين الاعتبار والتقدير، بل وذهبوا يعارضون تعليم اللغة الثانية بجوار اللغة الأم بعد أن ناقشوا القضية على النحو التالى:

١- إن تعليم الطفل لغتين فى آن واحد محكوم بمتغير أو مفهوم "ميزان الأثر Balance Effect"، وهو مفهوم يشير إلى أن الوقت الذى يبذل فى تعلم اللغة الأجنبية يؤثر بالضرورة على تعلم اللغة الأم Native Language، كما يؤثر على التربية بصفة عامة، وعلى النمو العقلى للطفل وبخاصة فى مراحل نموه فى السنوات الأولى من عمره.

٢-كما يرى أصحاب الفريق الثانى واعتمادا على الطبيعة الفسيولوجية العصبية Neurophysiology أن السن المناسب لتعليم الطفل لغة أجنبية ثانية يجب ألا يكون قبل تمام السنة التاسعة، وبحسبة بسيطة يكون الطفل قد أتم الصف الثالث ليبدأ تعليمها، أى من بداية الصف الرابع الابتدائى؛ وما اعتمدوا عليه فى تأسيس هذا الرأى، هو أن تطور عقل الطفل والطاقة الوظيفية لعقله وجد أنها أكبر ما يكون عن ذى قبل، حيث أفادت نتائج الدراسات التى أجريت عن تطور الطاقة الوظيفية للعقل أن الطفل فى المرحلة العمرية من التاسعة إلى الثانية عشرة من العمر يصبح متخصصا بصورة أكبر عن ذى قبل فى تعلم الكلام A Specialist in Learning to Speak، ومن ثم فإنه فى هذه المرحلة العمرية يكون قادرا على تعلم لغتين أو ثلاث بدرجة كبيرة.

ويرى "بنفيلد" وجوب تأجيل تدريس اللغة الأجنبية للطفل حتى العقد الثانى من العمر، أى ما بعد سن العاشرة، وهو ما يؤيد الرأى السابق. ويضيف بينفيلد أن القائمين على أمر تعليم الطفل لغة أجنبية ثانية يجب أن يعلموا أن إخفاقهم فى تعليم اللغة الأجنبية يعود إلى أنهم لم يختاروا الوقت المناسب لتعليمها، وذلك لأنهم لم يراجعوا التوقيت الزمنى المناسب الخاص بنمو المخ عند الأطفال، فهناك مايسمى بالساعة البيولوجية فى العقل، إنها ساعة تعمل تماما مثلما تعمل الغدد الجسمية عند

الأطفال،.وهو مايشير إلى ضرورة تعليم اللغة الأجنبية الثانية فى اللحظة المواتية للتعلم.

وننوه بأن اللغة القومية لا تكتسب بإمكانية متساوية خلال فترات النمو من الطفولة إلى الشيخوخة، إذ يعتبر الزمن أهم الأبعاد ذات الدلالة فى فسيولوجيا اللغة Time, Is the most significant dimension in language physiology، وما يؤكد هذه الفكرة أن الطفل المعاق عقليا أكثر بطأً فى اكتساب اللغة وتعلمها من قرينه العادى، وهو ما يشير إلى أثر النضج فى تسهيل التعلم اعتمادا على الناحية الفسيولوجية.

٣- تفيد دراسات ماكنمار أن هناك ما يسمى بأثر التوازنBalance Effect فى تعلم اللغة الثانية، وهو الأثر الذى يشير إلى أن الأطفال يصبحون أقل فهما للغتين عن أقرانهم الذين يتعلمون لغتهم الأم فقط، وما يدلل على ذلك أن أطفال أيرلندا الذين أمضوا ٤٢٪ فى تعلم اللغة الانجليزية بجوار الأيرلندية لم يكونوا على نفس المستوى مقارنة بمن تعلموا الأيرلندية فقط، إذ أظهرت الفئة الأخيرة تفوقا على الفئة الأولى فى معظم مهارات اللغة الأيرلندية.

٤-إن تعلم اللغة الأجنبية يتبعه بالضرورة تعلم ثقافة أجنبية، وهو ما يشكل تهديدا لخبرات الفرد من وجهة نظر هذا الفريق، كما أنها تشكل من هذا الفرد عضوا فى جماعة أخرى.

٥- إن تعلم لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم يؤثر سلبيا على الصفحة النفسية لمثل هؤلاء الأطفال؛ حيث لوحظ ارتفاع مستوى القلق لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية نتيجة رغبتهم فى الاستحواز على قبول هذه الجماعة الأخرى.

٦- تبدو خطورة مشكلة اللغة فى علاقتها بالذكاء والكفاءة اللغوية والمتمثلة فى دراسة لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم، فيما تورده نتائج البحوث من أن ذلك

يؤدى إلى العديد من الخصائص السلبية لدى مثل هؤلاء الأطفال، والذين يسمون بالأطفال ثنائى اللغةBilingual؛ حيث يشير سيل من نتائج الدراسات فى هذا الجانب إلى أن الأطفال ثنائى اللغة أقل فى جميع القياسات اللغوية مقارنة بأقرانهم ممن يكتفون بدراسة لغة واحدة فقط، وهى لغتهم الأم.

كما يفيد التقييم الإكلينيكى فى مجال تعلم الطفل للغة ثانية Bilingual Language بجوار اللغة الأم أن أداء هؤلاء الأطفال يتسم بالقصور فى الأداء على بعض أو كل الاختبارات فى بطارية إلينوى مقارنة بالأطفال من ذوى اللغة الواحدة Mono Language (ML)، ولكن الإكلينيكيين يختلفون فى تفسير هذا الانخفاض فى الأداء بين قائل إن المشكلة ترجع إلى قصور فيما يخص الجوانب النفس- لغوية الأساس، نتيجة ما يحدث مما يسمى بالتداخل المعرفيCognitive Interference بين اللغتين، وآخر يرى أن المشكلة ترجع لمشكلات لغوية تنتج عن الفقر الثقافى أو ترجع إلى الفروق فى الخبرة والمعرفة الخاصة باللغة؛ أى أن الأمر يرجع إلى النقص فى التراكم المعرفى.

إلا أن العلماء قرروا كما لو كان من الحتمى أن يحدث انخفاض لا محالة فى الذكاء العملى لدى الأطفال المعاقين إعاقة خاصة فى اللغة بمرور الزمن يصل فى بعض الأحايين إلى أربع عشرة نقطة مقارنة بأقرانهم الذين يقتصرون على دراسة لغتهم الأم فقط، وحذر بعض العلماء من الأخذ بيد اليقين لعدد محدد من نقاط الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة، وذلك لأن كمية الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى تختلف دراماتيكيا باختلاف العمر الزمنى، وكذلك نوع المقاييس التى يتم استخدامها فى تقدير وقياس المهارات المعرفية؛ حيث لوحظ أن تغيير نوع الاختبار يؤدى إلى الاختلاف فيما يتم تقييمه من أنواع للمهارات المعرفية.

كما تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن هذا الانخفاض لا يعد موحدا لدى جميع الأطفال، وأن نمط النمو فى نسبة الذكاء العملى ـ على ما يبدو ـ يرتبط على الأقل بالنمو اللغوى.

فالكثير من أطفال هذه الفئة يظهرون مشكلات حقيقية فى اكتساب اللغة مع أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من اضطرابات انفعاليةEmotional Disturbances، ولا حتى من وجود قصور فى السمع، ولا حتى من انخفاض الذكاء Non Verbal Intelligence؛ حيث إن هؤلاء الأطفال يمتلكون نسبة ذكاء تقع فى المتوسط أو فوق المتوسط.

على أية حال، إن فحص حالة هؤلاء الأطفال يفيد بأن الاضطراب لديهم يوصف بعدم التجانس وذلك فيما يخص البروفيل اللغوى، إلا أن القياسات التحليلية الحديثة قد أفادت بأن قياسات الكفاءة فى التجهيز الفونولوجى، استدعاء الجملة، إعادة اللاكلمات يشير إلى حساسية وكفاءة عالية فى تمييز هؤلاء الأطفال عن أقرانهم العاديين؛ حيث يتسم الأطفال ثنائيو اللغة بعدم الكفاءة فى المكونات سابقة الذكر.كما أفادت القياسات الحديثة أيضا عن بأن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى تجهيز النص المكتوب.كما يعانون من خليط من الصعوبات التى تخص اللغة والقراءة والكتابة Literacy، ونواحى قصور فى إنتاج النص المكتوب Generation written text، وقد حاول العلماء إيجاد تفسير لتساؤل يدور جله حول: لماذا يعانى هؤلاء الأطفال من قصور فى الكتابة إضافة لما تقدم؟

وقد أفادوا بأن ذلك يرجع إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى القراءة وفى الذاكرة العاملة، كما أن ما يعانيه هؤلاء الأطفال من صعوبات على مستوى الكلمة والجملة -كما سبق وذكرنا- يجعلهم يعانون من صعوبات فى إنتاج النص المكتوب؛ ولعل ما يؤكد ذلك أن استقصاء واقعهم يشير إلى أن نصوصهم المكتوبة تتسم بالقصر الشديد، وأن محتواها غير مكتمل البنية والمضمون، وأن الجمل التى ينتجونها كتابة تتسم بالبساطة والضحالة، وحذفهم الواضح لحروف

الجر Prepositions، والوحدات الصرفية، كما تؤدى صعوباتهم فى الوعى الصوتى إلى زيادة نسبة أخطاء التهجى فى كتاباتهم، كل ذلك بتداخله مع قصور الذاكرة العاملة يؤدى فى النهاية إلى ضعف سعة التجهيز لديهم و إنتاج نصوص مكتوبة لا تتسم بالتماسك والصحة من ناحية القواعد والنحو، ولعل ما يؤكد ذلك أن تحليلا مستقى من نتائج العديد من الدراسات قد أكد أن هؤلاء الأطفال ينتجون نصوصا مليئة بأخطاء التهجى ولا سيما الأخطاء الفونولوجية أو أخطاء الصويتيات، وذلك بسبب التداخل والكف المعرفى بين اللغة الثانية واللغة الأم.

ولا يتوقف اختلاط اللغتين، اللغة الأم واللغة الثانية عند حد التاثيرات السلبية السابقة لدى الأطفال الذين تقذف بهم حظوظهم وحكوماتهم متمثلة فى وزارات التربية والتعليم، نتاجا لتعلم اللغتين واختلاطهما فى سن المبكرة، بل ترصد أدبيات مجال علم النفس اللغوى أن هناك ظاهرة جديدة ساهمت فى قولبة اللغة الأم وعدم نموها، تلك الظاهرة التى تقوم على كتابة كلمات اللغة العربية بحروف اللغة الإنجليزية، وهى ظاهرة - غالبا - ما يمارسها الكبار، من مرتادى ومدمنى مواقع التواصل الإجتماعى، وقد أدت هذه الظاهرة، فى إطار حروب اللغة، إلى قولبة الفكر وتقزيمه، بعد أن فعلت فعلها فى تجميد اللغة الأم وتصليب شرايينها وأوردتها. ومن أمثلة ذلك بعث أحد الأشخاص العرب برسالة غرامية لحبيبته، من مكان مكثه وإقامته فى إحدى الدول الأوربية، جاء فيها:

Aziziti..Ana Ohibok Waatmamanaa ane Touhadidi Likaa sarian Lizalek

وهو بهذا يريد أن يقول:

" عزيزتى.. أنا احبك وأتمنى أن تحددى لقاءًا سريعا لذلك"

ولقد انتشرت مثل هذه الظاهرة الخطيرة بين الشباب العربى، تارة من باب الفرنجة المزعومة، وتارة من باب التعبير الدفين عن بغض العربية وأهلها، وتارة من باب التحذلق. وهو مايسمى باللغة المستعصرة أو الفيس بوكيه، على حد تعبير

الكاتب/ حسين ديب يونس (٢٠١٤). وهى لغة أخذت العقل العربي- كآلية من آليات حروب اللغة من وجهة نظر المؤلف- بين جاهلية الفكر الحجرى وعولمة الفكر الآلى اللاعقلانى.

إن اللغة السابقة - بإعتبارها واحدة من أهم اللغات التى تستخدم كآلية لهدم اللغة العربية، يمكن ن نسميها باللغة المعربة، وهى اللغة التى تكتب كلمات العربية فيها بحروف اللغة الإنجليزية؛ وذلك لقولية العقل العربى ومجافاة اللغة العربية وحربها حتى فى الرسم الكتابى لها.

بَعْيرَ أن الأمر فى حرب اللغة العربية لا يقف عند هذا الحد، إذ من أدوات الحرب الحديثة لها ولمتحدثيها من الشباب هو الدفع لاستخدام ما نسمية باللغة الهجين، وهى لغة تقوم على استخدام كلمات إنجليزية وكلمات عربية، وجميع هذه الكلمات تكتب بحروف اللغة الإنجليزية، كأن يكتب الشباب المتواصلون على شبكة المعلومات الدولية.

"Hbibaty I Love U watmana to meet U"

"يقصد حبيبى أنا أحبك وأتمنى أن ألقاك قريبًا"

والملاحظ أن المتحدث لحبيبته استخدم كلمات إنجليزية، واختصارات، وكلمات عربية كُتبت بحروف اللغة الإنجليزية، وهو أمر لو استمر عظيم وخطره رجيم!!!

والأنكى أن تنتهك العربية أكثر من ذلك، وذلك من خلال دفع الشباب لاستخدام لغة للكتابة على شبكة المعلومات الدولية أسميها اللغة "العجين" وهى لغة تخلط فى كتابتها بين كلمات اللغة العربية وكلمات اللغة الإنجليزية وأرقام الحساب، وخلطها مع بعضها البعض تمامًا كما يخلط الماء والملح والدقيق والخميرة لصناعة العجين، فمثلًا أحد المتواصلين مع حبيبته على شبكة المعلومات الدولية أراد أن يسألها "عاملة إيه يا حبيبتى".

"3amla Eh My darlng"

وبعد تأمل هذه الجملة تجد أن هناك اتفاقًا بين المتواصلين على شبكة المعلومات الدولية على أن حرف العين يُستعاض عنه برقم "3" وثانى أراد أن يكتب لإحدى المتواصلات معه على شبكة المعلومات الدولية ليقول لها: إنه يحبها موت وعاوز يقبلها فكتب:

"2n2 2o7buk moot and Iueawez Kiss u"

والملاحظ أنه استخدم رقم "2" بدلًا من الألف واستخدم الرقم "7" بدلًا من الحاء.

وثالث أراد أن يعرب عن سخريته وبغضه واستهزائه من أحد المسؤولين فكتب لزميله يصف هذا المسؤول كاتبًا.

"he is 5arof"

يقصد "إنه خروف" . وهنا تجد أنه استعاض عن حرف الخاء برقم "5".

وزوجة كتبت لزوجها بعدما ذاقت مرارة الفراق فكتبت تقول:

"يا إلهى شربت المر" "ya Ellahy 4rebet El Mor"

وهنا تجد أنها استعاض عن حرف الشين برقم "4".

وهكذا تجد لغة فى التواصل لا هى معربة ولا هى مهجنة إنها لغة معجنة.

إن شيوع مثل هذه اللغة سيؤدى إلى مزيد من قولبة عقل الشباب العربى، كما أن مثل هذه اللغة تمثل خطرًا أمنيًا داهمًا على الأوطان، ولذلك يجب أن يتنبه الأمن العام فى كل الدول العربية.

الفصل الخامس

" نظريات تفسير اكتساب اللغة"

مقدمة.

أولا: الاتجاه الإمبريقى.

مقدمة.

أ-السلوكية القديمة.

ب- السلوكية الجديدة.

ثانيا: الاتجاه العقلانى أو الفطرى.

ثالثا: الاتجاه المعرفى.

أ- نظرية الجشطالت.

ب- نظرية التعلم من السياق.

ج- نظرية المخططات.



مقدمة:

لقد ظلت اللغة- وربما ستظل- ذلك الشائع المجهول، لغزا حير الفلاسفة عبر قرون قابعة-هناك- تحت طبقات اللاوعى متدثرة بأردية اللبس والغموض، وهذه حالها، ولحالها هذه كان لابد أن تتعدد وجهات النظر بشأنها: بعض ينظر إليها باعتبارها سلوكاً يكتسب، وبعض آخر يرى كونها غريزة نولد بها، وفريق يراها ظاهرا سطحيا قوامه التجليات المحسوسة والقرائن السافرة، وفريق رابع يرى تحت هذا الظاهر السطحي" بنية عميقة" من علاقات الألفاظ والتراكيب والنصوص، وهناك من يرى اللغة نظاماً للتواصل، ومن يراها آلة للفكر ومرآة للعقل، ومن يراها لعبة مجتمعية وراءها صراع القوى الاجتماعية المختلفة.

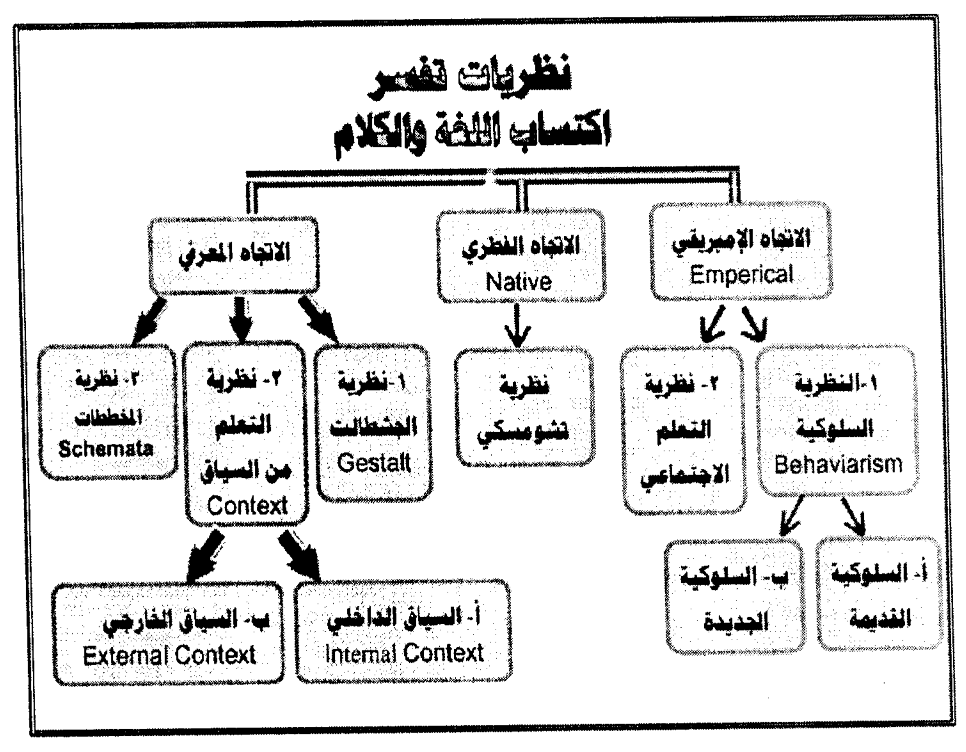
ولعل من مآثر العلوم الاجتماعية ومفاخرها التى يحق للباحثين فى مجال العلوم الاجتماعية أن يتباهوا بها، البحوث اللغوية وما تمخضت عنه، إذ أضاءت هذه البحوث سبيل فهم طريقة اكتساب الأطفال للغة، وبينت العلاقة بين الفكر واللغة، وأوضحت السياق الاجتماعى فى الكلام والأصول التطورية المحتملة لنشوء اللغة.

ومع بزوغ عصر المعلومات تعاظم الدور الذى تلعبه اللغة فى صياغة شكل المجتمع الإنسانى الحديث، وباتت اللغة فى أمس الحاجة إلى منظور جديد، منظور يعيد النظر فى جميع جوانب المنظومة اللغوية من أعمق الجذور إلى أدق التفاصيل.

ونظرا لتعدد وجهات النظر السابقة حول حقيقة اللغة، وبالتبعية حول كيف تكتسب اللغة فقد وجدنا فى هذا الإطار العديد من وجهات النظر العلمية التى تفسر كيفية اكتساب الطفل للغة. ولا أظن أننا نجد عبارة تبين إمكانية وقابلية الطفل لاكتساب اللغة ودراستها أفضل من عبارة مكنيل التى يقول فيها:" إن دراسة اكتساب اللغة قد تعطينا بصيرة فى أعمق أسس الحياة العقلية.

ولهذا يعد اكتساب اللغة وتطورها أحد الجوانب الهامة التى يهتم بها علماء النفس عامة، وعلماء نفس اللغة خاصة، وذلك لأن اللغة تعد أحد المظاهر المميزة للإنسان عما عداه من الكائنات. كما أن تأليف اللغة عمل إنسانى محض بامتياز. ومن ثم، فإننا نجد فى هذا الإطار العديد من النظريات التى اهتمت بتفسير كيف يكتسب الطفل اللغة.

ويوضح شكل( ) نظريات تفسير اكتساب اللغة التى يتم تناولها فى هذا الفصل.



شكل(٥-١) يوضح نظريات تفسير اكتساب اللغة.

واستخلاصا من الشكل المرسوم أعلاه نرى تعدد هذه النظريات واختلاف توجهاتها، إلا أنه يمكن تقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات رئيسة كما يظهرها شكل(١) أعلاه؛ أولها: الاتجاه الإمبريقى أو الميدانى أو التجربي Empiricist، وسوف نعرض فى هذا الإطار شيئا عن النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعى. وثانيها: الاتجاه

الفطرى أو العقلي، وسوف نعرض فى هذا الاتجاه شيئا عن نظرية النحو التوليدي- التحويلى لتشومسكى Chomsky's Theory of Transformational Generative.
وثالثها: الاتجاه المعرفى، وسوف نتعرض فى هذا الاتجاه لبعض النظريات المعرفية فنختار من النظريات المجالية نظرية الجشطالت، ومن النظريات المعرفية التحليلية نظريتين فرعيتين من النظريات التى نشأت فى حقل تجهيز المعلومات، ومن هذه النظريات نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج Sternberg (١٩٨٣)، ونظرية المخططات لروميل هارت، فمعا إلى هذا العرض بشئ من التفصيل الموجز إن جاز لنا هذا التعبير.

أولا : الاتجاه الإمبريقي أو التجربي Empirical Approach :

أ- النظرية السلوكية القديمة Behaviorism:

تعتبر النظرية السلوكية هى النظرية المقابلة لنظريات الاتجاه الفطرى أو اللغوى، ونظريات الاتجاه المعرفى.

واللغة من وجهة نظر السلوكية -ولدى اسكنرSkinner على وجه الخصوص- نظام لاكتساب العادات، أوبالأحرى، هى نوع من أنواع السلوك لايختلف عن غيره من السلوكيات الأخرى، يكتسبه الفرد من خلال الخبرة والتجربة والخطأ.

والسلوك اللغوى لدى السلوكية شأنه شأن أى سلوك يمكن تعلمه؛ حيث يرى سكينر Skinner (١٩٥٧) أن اللغة مثلها مثل أى سلوك آخر - عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكافأة. إذ اللغة لا توجد لدى الطفل ككيان، ولكن كسلوك يتم تعلمه من خلال الاشتراط الإجرائى Operant، ومن ثم فإنه محكوم بالتعزيزReinforcement، فكلما تم تدعيم إيجابى للأصوات التى يصدرها الطفل، زادت صناعة الطفل للأصوات وانتاجه لها، أما إذا حدث عقاب فإنه يحدث العكس لأنه يحدث كف.

والنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها – تقوم على التشريط كمبدأ أساسى لاكتساب اللغة، بالإضافة إلى مبادئ أخرى كالاقتران، والتعزيز، والتكرار، والتعميم، والتمايز.

ومن هنا تذهب السلوكية إلى أن اللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحى ردا على المثيرات، وأن الاستجابات اللفظية التى يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات، أما الاستجابات التى لايتم تكرارها، ولا يتم تعزيزهان فإنها تميل إلى الانطفاء والأفول تدريجيا.

والسلوكية كما الاتجاه الإمبريقى التى تنتمى إليه تنظر إلى تعلم اللغة الأولى أو الأم باعتباره مماثلا لأشكال التعلم الأخرى، وباعتباره يقوم على التعرف على أنماط الجمل من خلال تكرار الجمل مع تغيير المفردات والفئات القواعدية.

ويميز "سكينر" بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار الاستجابات اللغوية وبخاصة الكلام:

الأولى: وفيها قد يستخدم الطفل استجابات ترديدية Echoic؛ حيث يحاكى صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد الفورى له، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم وجود شىء ترتبط به.

الثانية: وتتمثل فى نوع من الطلب Demand، أو استجابة تبدأ كصوت عشوائى، وتنتهى بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين، تماما كما يحدث عندما يلجأ أحد الوالدين بعد أن يستمع للطفل وهو يردد أصواتا من قبيل، "ما-ما" أو "با-با"، إلى تجميع استخدام هذا التعبير لتكوين كلمة، وتشجيع الطفل على تكرار التلفظ بهذه الكلمة، وبمجرد أن يتم غرس هذا الصوت بقوة، يصبح بالتدريج مرتبطا بأحد الأشياء، وهو هنا شكل الأب أو شكل الأم.

الثالثة: ظهور الاستجابة المتقنة Tact، وفيها يتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة والذى يتم عادة فى حضور الشىء. وعندما يكافأ الطفل بالتأييد، فإنه يرجح أن تظهر الاستجابة ثانية؛ لأن هذه الاستجابة تم تدعيمها

وتعزيزها، وهو ما يقوى ارتباطها هى والشكل أو المشير الدال عليه اللفظ على المستوى العصبى إرتباطا قويا يدعم بقاءه لدى ذخيرة الذاكرة لدى الطفل، ويميل إلى تكراره استدرارا لهذا الدعم والتعزيز.

ويرى سكينر (١٩٥٧) أيضا أن اكتساب الطفل للغة دائما ما يكون محكوما بمتغيرين رئيسين؛ أولهما: الضبط البيئى الخارجى مثل المثيرات البيئية والمتمثلة غالبا فى وجود شيء ماثل أمام الطفل، ووجود لفظ يرتبط بهذا المثير، محكوم فى ذلك بثلاثة اتجاهات عامة على الأرجح، فهم يظنون فى باديء الأمر أن الكلمة التى تطلق على شيء من الأشياء الواقعة فى نطاق الإدراك الحسى المباشر هى كلمة تشير إلى الشيء كله من دون تجزئة أو تخصيص، وأنها- أى الكلمة – تطلق على طائفة من الأشياء الشبيهة لا على شيء واحدا بعينه، وثانيها أن كل طائفة من الأشياء لها إسم واحد لا ثانى له(كيفان، ٢٠٠٤). وتعزيز من المحيطين أو الشيء ذاته كما فى حالة الأب والأم بالشكل الذى أوردناه فيما سبق. وثالثهما: الضبط البيئى الداخلى مثل: حاجات الطفل، ثم يلعب التعزيز، وهو أحد المتغيرات البيئية المهمة دوره فى اكتساب الطفل للغة من خلال تعزيز السلوك اللفظى؛ فالطفل فى البداية تصدر منه مجموعة من الأصوات، منها ما يكون كلمة ومنها ما لا يكون كلمة، ولكنه عندما يجد استحسانا فى حالة الأصوات التى تكون كلمة، فإنه يكون قد تم تعزيز لهذا الجانب فيتم الاكتساب. ومن ثم، فإن الطفل يقوم بعمل الأصوات التى كونت جملة ولاقت تعزيزا، بعد ذلك تأخذ عملية تعميم المثير – الاستجابة-Stimulus Response Generalization مكانها وأهميتها بالنسبة للسلوك اللفظى الجديد كما يحدث لدى الكبير.

مثال ذلك: الطفلة التى تحرك شفتيها لتنتج صوتا كهذا (دا) فى وجود أبيها، فإن هذا بالطبع سوف يسعده، ومن ثم فإنه يبتسم فى وجه طفلته، وقد يقوم بالتقاطها واحتضانها، هنا تكون هذه الطفلة قد لاقت تعزيزا يترك أثرا إيجابيات لديها. ومن هنا، فإنه فى المواقف اللاحقة نجد الطفلة إذا رأت أباها تذهب لتكون بجواره،

وتقوم بإعادة الصوت "دا" استجلابا لسلوك أبيها الذى يتسم بالحنو والعطف والتعزيز ويخلف لديها أثرا إيجابيا (تعزيز). ومن هنا، فإننا سوف نجد الطفلة تقوم بتكرار نطق الصوت "دا.. دا". وعندما تلقى تعزيزا إضافيا لإصدارها لهذه الاستجابة، فإنها سوف تقوم بتكرارها أكثر من مرة، وسوف تستخدم التعبير الصوتى "دا دا" كى تشير إلى أبيها.

كما أن الطفل الذى يقول: "أنا أريد الطعام" ثم يجد طعامه أمامه (مثير خارجى)، فإن هذا الطفل فى الوقت اللاحق، والمواقف القادمة، نجده عندما يشعر بالجوع (مثيرداخلى)، فإنه سوف يعيد عبارة "أنا أريد الطعام،" فعندما يُطعم يحدث تعزيز لهذا السلوك اللغوى المنشأ من قبل الطفل، وهنا سوف يقوم الطفل فيما بعد عند شعوره بالجوع بإنتقاء الاستجابة "أنا أريد الطعام"، وحالما يكون صغيرا فى عمر لايتجاوز العام أو يتجاوزه بقليل فسوف يستعيض عن هذه الجملة الموسعة بالكلمة-الجملةWord-Sentence فيقول"مم" أو " آكل" ردا على الإثارة المتولدة لديه.

بعد ذلك نجد أن الطفل سوف يقوم بعملية تعميم للرغبات والحاجات، فعندما يريد "ورقة" مثلا لكى يكتب عليها، فإنه سوف يقول: "أنا أريد ورقة" أو كلمة" ورقة" إن كان صغيرا، وكما سبق وذكرنا، وعند تلبية رغباته وحاجاته فإنه سوف يحدث ارتباط بين المثيرات والاستجابات فى ضوء ما يصدر منه من جمل جديدة فيحدث الاكتساب وتتطور لغته وتنمو.

وهنا يمكن القول بأن السلوكية تعول فى تفسيرها لاكتساب اللغة على المبادئ التى أوردناها سابقا دون اعتبار لما يحدث داخل العقل، وفى هذا الإطار يشير عثمان وفؤاد أبوحطب (١٩٧٨) إلى أن السلوكية ترفض التفكير والصورة العقلية التى تتكون فى عقل الفرد. باعتبارها سلوكا مضمرا- يخرج عن نطاق دراساتهم، وأن الاستجابة الحركية أو اللفظية الظاهرة هى التى تدرس فقط، ذلك لأنهم يعتبرون الاشتراط هو النمط الأساسى الذى تكتسب على أساسه كل مقومات السلوك.

ويشير بلومفيلد Bloomfield[1]، وبخاصة فى كتابه اللغةLanguage المنشور لأول مرة سنة (١٩٣٣)، إلى أنه يجب التعبير بشكل كامل عن الأفكار حول الخبرة الإنسانية والنشاط الإنسانى بطريقة تتصل بالواقع، تتصل بالواقع الملاحظ فى الزمان والمكان من طرف أى ملاحظ وكل ملاحظ، وهو مايشير إلى أن بلومفيلد سلوكى، ويتشيع إلى كل ماهو ظاهر ويعليه على كل ماهو مستبطن فى تفسير الظاهرة اللغوية، سواء كان ذلك يتعلق باكتساب اللفظ أو المعنى. إنه يعول على السلوك الظاهر فى فهم وتفسير الظواهر اللغوية، متجاهلا إلى حد كبير الصور الذهنية ومايحدث داخل الفرد فى فهمه وتفسيره. ومن هنا تراه يقول: "إن حديث الإنسان وتفكيره، والصورة الذهنية والشعور وماشابه عبارة عن مجرد تعبيرات شائعة بين الناس عن حركات مادية".

وكأن بلومفيلد يريد أن يقول: إنه لاحاجة لدراسة مايحدث داخل ذهن الفرد لتفسير كيفية اكتسابه وفهمه للغة؛ لأن الحركات من وجهة نظره تعبر عما يحدث، وحدث فى ذهنه.

ويرى المؤلف أن اعتبار السلوك الظاهر يأتى مطابقا لما يحدث داخل الذهن، كما ذهب بلومفيلد، وهو افتراض لا يصادف الطبيعة الخاصة بالإنسان؛ إذ من المعروف أنه ليس بالضرورة أن يختار الفرد مظهرا لفظيا أو حركيا يطابق ما بداخله، ولا سيما لدى الأطفال والمعاقين عقليا، وكذلك الذين يعانون من اضطرابات نمائية فى اللغة.

كما أن وجهة نظره-أى بلومفيلد- عن المعنى يتماهى مع التوجه السلوكى الذى يؤمن به هو وغيره من السلوكيين، فالدلالة، وهى دراسة المعنى اللغوى لديه، هى أقل جوانب اللغة خضوعا للمعالجة العلمية، كما يرى أن تعيين المعانى هو النقطة الضعيفة فى الدراسات اللغوية؛ وذلك لأن التحليل الكامل-باستثناء أسماء الأشياء المألوفة والمعروفة- لما تعنيه الكلمة أو صيغة الجملة يجب أن يشمل على قدر كبير

(١) ليونارد بلومفيلد عالم لغة أمريكى يتبنى اتجاه السلوكية فى دراسته للغة.

وغير محدود من المعرفة فوق اللغويةMeta Language، ومن معرفة الكثير من المدركات والمشاعر والأفكار والعواطف والآمال والمخاوف...إلخ، والتى يجب أن تبقى خاصة بالضرورة، والتى يمكن الوصول إليها من الفرد نفسه، ويمكن استنتاجها فقط عند الآخرين عن طريق ما يمكن أن يقولوه عنها أو عن طرق سلوكهم العام.

ويؤكد "بلومفيلد" بأن التحليل الدلالى لا يمكن الوصول إليه بأى حالة بالدقة العلمية المتاحة للتحليل الشكلى للمادة اللغوية كما تلاحظ وتسجل، وأن أى تحليل للمعانى يتطلب معرفة واسعة من خارج علم اللغة نفسه، وهو قول يؤكد انتماءه العضود للسلوكية؛ وذلك لأن منهجه الإمبريقى هذا، منهج اختزالى يقوم بالتركيز بشكل مدروس على تلك الجوانب من اللغة التى يمكن أن تعالج على نحو تام بناء على الأسس الامبريقية كما فهمها هو باعتبار- كما يعتقد- أن العلم يتعامل فقط مع الوقائع التى يمكن الوصول إليها بسهولة فى زمانها ومكانها من جانب أى ملاحظ وكل ملاحظ، أو يتعامل فقط مع الوقائع التى توضع فى اتساق مع الزمان والمكان، ولعل إيمانه بذلك هو الذى قاده إلى اعتناق المذهب السلوكى فى معالجته للغة والكلام.

وهذا الاتجاه فى اكتساب المعنى يتماهى مع الاتجاه الإمبريقى، الذى يرى استكمالا لما تقدم، أن معانى المنطوقات –باعتبارها عندهم المادة الخام للمعاني- وكلماتها وعباراتها المكونة لها، يمكن الوقوف عليها، والتوصل إليها من خلال وظائفها المختلفة فى سياقات الحال الخاصة التى تستعمل فيها، وذلك طبقا لنظرية سياق الحال لديهم، والتى ترى أن المعنى وهو الوظيفة فى سياق ليغطى التحليل الشكلي(الأصوات) والقواعدي للغة.

وإسرافا من السلوكيين فى دراسة السلوك اللغوى الظاهر، واعتباره الأساس الأول والأخير فى فهم الظاهرة اللغوية، وكيفية اكتساب اللغة، تجدهم يرفضون ما

يذهب إليه أصحاب الاتجاه العقلى (الاتجاه الفطرى والاتجاه المعرفى)، والذين يرون أن اللغة تكتسب ويفهم معناها من خلال ما يحدث فى عقل المتعلم من فكرة أو صورة ذهنية.

هذا خلاف لما يذهب إليه السلوكيون، ولاسيما ما يشير إليه فيرث وبلومفيلد، إذ يذهبان إلى أن البيئة – وليس ما يحدث داخل العقل-تلعب دورا مؤثرا مع التعزيز فى اكتساب الفرد لمعنى الشئ، والمعانى المختلفة للأشياء المختلفة، حيث إنهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول، لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع فى ضوء عناصر الموقف الذى يتكلم فيه المتحدث.

هذه العناصر تتمثل فى:

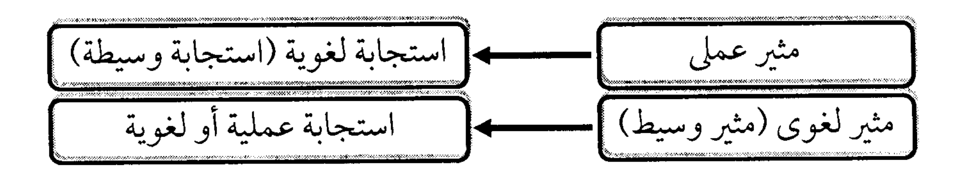
أ- مثيرات المتكلم Speaker's Stimulus، وتتمثل فى الأحداث العملية السابقة للكلام.

ب- الكلام Utterance، وهى استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع.

ج- استجابة المستمع Hearse's Response فى الموقف الاتصالى.

وأن اكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر الثلاثة، والتى لا تتم بمعزل عن العناصر العيانية التى تمثل الواقع المحيط.

ويوضوح "بلومفيلد" فكرة الارتباط التى توضح كيفية اكتساب الفرد للغة بحالة طفل يرى تفاحة ويشعر برغبة فى التقاطها وأكلها (مثير عيانى)، فإذا كانت التفاحة يمكن الحصول عليها، فإن الطفل سيذهب بنفسه ويحصل عليها (استجابة عملية)- وهنا لا يحدث اكتساب للغة وذلك لعدم وجود الكلام فى هذا الموقف كاستجابة – أما إذا كان لا يمكن الحصول عليها فإنه سوف يستخدم اللغة ليطلب مساعدة الغير (مثير لغوى)، فيصدر السامع استجابته تنفيذا لمعنى الرسالة. أو قد تدور حوارات لغوية أخرى إلى أن يتم التقاط التفاحة (استجابة عملية) ومن ذلك يحدث اكتساب لمفردات لغوية ومعان جديدة، وهو ما يمكن تصويره كما يلى:



وطبقا لما تقدم، فإننا نرى أن علماء السلوكية يفسرون السلوك اللغوى تفسيرا آليا يعتمد على فكرة المثير – الاستجابة، وأنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس الموقف الذى يحدث فيه مستقلا عن كل العوامل الداخلية لدى الطفل، وأن بلومفيلد قد وصف تتابعات المثير – الاستجابة – Stimulus - Response على شكل تخطيطى يمثل كائنين فى حالة مواجهة تمثل عملية الاتصال، وأن اكتساب المعنى عند السلوكيين يتكون عندما تحدث عملية اقتران بين اللفظ والمثير الدال على اللفظ، إلا أن ستاتس وستاتس States and States (١٩٦٤) يريان أن المعنى لا يكتسب إلا بعد السيطرة على الوحدات اللفظية، وذلك بضبط الحروف السمعية والمرئية ضبطا يمكنه من النطق الصحيح، وهو مايؤكد معنى التكرار والتعزيز والتشريط فى الاكتساب للغة والكلام وتضاؤل أى منهما.

وتجدر الملاحظة إلى أن السلوكية بهذا المعنى تؤكد على أهمية الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير حد التمكن كى يكتسب الطفل المعنى. كما تؤكد على أن عملية اكتساب المعانى تبدأ من المحسوسات.

أما مترادفات اللفظ أو ما يسمى بالتعميم السيمانتيSemantic Generalization من وجهة نظر السلوكية، وهو المفهوم الذى يشير إلى إمكانية اكتساب ألفاظ جديدة لها نفس معنى اللفظ الذى تم اكتسابه من قبل بالتشريط، هذا التعميم السيمانتى تفسره السلوكية حين تنص على أن الفرد يمكنه أن يتعلم ماتقدم عن طريق اقتران اللفظ الذى تم تعلمه مسبقا،وهو ذاته اللفظ الذى ولد الاستجابة التشريطية، مع الألفاظ الجديدة التى يراد تعلمها بغض النظر عن مدى مشابهة الكلمات الجديدة (مثيرات غير شرطية) مع الكلمات الأصل (مثيرات شرطية) فى الخصائص الفيزيائية والصوتية، وذلك عن طريق الاقتران والتعزيز.

فالسلوكيون يؤكدون دائما على أن اكتساب المعانى والدلالات محكوم بالضبط البيئى وسياق الحال وظيفيا؛ فالمعنى يتأتى بصورته الحقيقية من ارتباط المنطوقات وأجزائها بالصور المتصل بها الواقع فى العالم الخارجى، ومن هنا تجد واحدا مثل "فيرث"-عالم اللغة الإنجليزى الشهير- يؤكد هو الآخر على التوازى بين السياقات الداخلية والشكلية للقواعد والأصوات، وبين السياقات الخارجية للموقف فى تفسير اكتساب الألفاظ وفهم المعنى.

أما إذا أردنا محو استجابة لفظية أو تعديلها فإن السلوكية تتحدث عن مبدأ آخر نقيض التعميم، هذا المبدأ هو "الاشتراط اللفظى Verbal Conditioning"، وهو عكس مبدأ التعميم السيمانتى – والذى من خلاله يمكن كف السلوك اللغوى،و تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز)، وذلك من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام وإطفاء البعض الآخر، هو ما استخدمه كراسنر (١٩٦٥) فى بعض صور العلاج النفسى.

ويلاحظ هنا أن "سكينر" أو السلوكية الكلاسيكية قد تحدثوا عن نظرية للسلوك اللفظى دون إشارة لأية عملية داخلية لدى الكائن الحى. بل وينكرون صراحة ودون مواربة أية اعتبار لما يحدث داخل العقل، كما يتمثل فى الصورة الذهنية لتفسير اكتساب اللغة، والفروق بين الأفراد فى سرعة ومكنة هذا الاكتساب، وكذلك تفسير تنوع الاستجابات اللغوية لدى الأفراد واختلافها فيما بينهم برغم أنهم يتعرضون لنفس المثيرات اللغوية سواء كانت مقروءة أو مسموعة، ومثل هذا الإسراف فى المباديء السابقة فى تفسير السلوك اللغوى قد جر عليهم الكثير من التنهدات و الانتقادات.

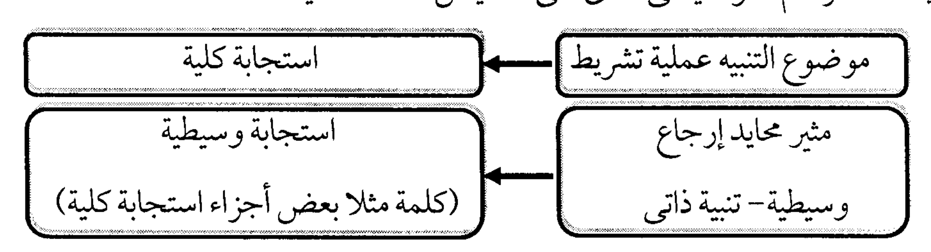
ب- النظرية السلوكية الجديدة New Behaviorism:

ونظرا لما تقدم من تنهدات وانتقادات جاء السلوكيون الجدد من أمثال أوسجود Osgood ليعترفوا بالصورة الذهنية داخل الفرد، وذلك من خلال ما يسمى

بالنظرية الوسيطية Meditative Theory "لأوسجود"، وما يستتبعها أو يمثلها من متغيرات وسيطة تفعل فعلها وتعمل عملها فى تفسير الفروق الفردية بين الأفراد فى الكفاءة والسرعة فى اكتساب اللغة والكلام، وكيف يتولد المعنى.

إذ ذهبت هذه النظرية إلى أن إحدى مراحل مكونات اكتساب المعنى هو اعتبار التصور الذهنى استجابة وسيطة تسهم فى تكوين وبناء الاستجابة الكلية للمثيرات؛ حيث يدّعى "أوسجود" أننا بالإضافة إلى التنبيه المباشر نتلقى خبرات أخرى من تنبيهات تصبح عن طريق التشريط مرتبطة بموضوع التنبيه، كما تصبح هذه التنبيهات جزءا من استجابتنا للمثير.

ويعطى أوسجود مثالا بالعنكبوت، الذى يغطيه الشعر، وله جسم يشتمل على أرجل طويلة، وحركات سريعة تمثل النمط البصرى الذى نتلقاه أعيننا، ويمكن النظر إليه فى نفس الوقت من ناحية الوصف المخيف لعاداته، أو وصف الأم وهى تقفز بعيدا فزعا من هذا الكائن، فإذا تم تكرار هذه الإرجاعات الدخيلة، جنبا إلى جنب مع موضوع التنبيه، فإنه ينشأ عن ذلك مركب سلوكى، وكلما وجد عدد كبير ومتنوع من التصاحب بين هذه الإرجاعات الدخيلة وموضوع السلوك، فإن النمط العام للاستجابة يصبح شديد التعقيد، فإذا تم نطق كلمة "عنكبوت" فى إحدى هذه المناسبات، فإن جانبا من النمط الكلى للاستجابة سيرتبط بالكلمة، بحيث إن رؤية أو سماع كلمة "عنكبوت" تستثير هذا الجانب من الاستجابة الكلية، أصبح مثيرا رئيسا، حيث نجد مثيرا سبق أن كان محايدا (علامة) ويتضمن استجابة معينة (أو يتوسط بين مثير أو استجابة) يعرف باسم: العملية الوسيطية التصويرية ويساعد الرسم التوضيحى التالى على تلخيص هذه العملية:



وفى هذا الإطار يشير بوستال وكاتز Postal and Katz (١٩٦٤) – منتقدين اتجاه السلوكية – حيث يرى أن البناء السطحى هو الوحيد الذى يمكن ملاحظته وفهمه عن طريق المثيرات والاستجابات، وأن هذا لا يعد كافيا لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل؛ لأن عدد الملامح التى يعتمد عليها المعنى لا توجد فى البناء السطحى، وليس لها تمثيل صوتى.

ونظرا لأن السلوكية الكلاسيكية والمتمثلة فى نظرية المرحلة الواحدة (المثير – الاستجابة) فشلت فى تفسير اكتساب المعنى عن طريق المبادئ التى تقوم عليها، وإنكارها لفكرة التصور الذهنى ظهرت السلوكية الجديدة لتتحدث عن فرض التوسط التمثيلى Representational Mediation Hypotheses، وهو ما يشير إلى أن المثير اللفظى ترتبط به دلالات متباينة بالنسبة للفرد تمثل استجابات متوسطة تمثيلية (س م) Representational Mediation Response، وتؤدى بدورها إلى حدوث استثارة متوسطة (م- م) ينتج عنها حدوث المعنى عند الفرد، وتعتبر هذه العملية عملية متوسطة لأنها جزء من السلوك والاستجابات الكلية (س ك) التى تصدر عن الفرد بالنسبة للمثير الشىء (م).

ويوضح الشكل التخطيطى التالى عملية حدوث المعنى.

مثير شيء (م) ← استجابة كلية (س ك)

مثير لفظى (م) ← (س م) ← (م م) ← س ى (استجابة معنى)

ج-ملاحظات حول السلوكية:

يرى المؤلف أن تفسير السلوكية لاكتساب المعنى فى ضوء التعزيز، والاقتران بين كلمة وكلمة، أو كلمة ومحسوس عينى، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها، يقف عاجزا فى تفسير اكتساب التراكيب اللغوية التى تتضمن أكثر من كلمة مثل الجمل، وبخاصة إذا عرفنا أن معنى الجملة يعد أكبر من مجموع معانى الكلمات منفردة.

ويتأكد ذلك من خلال نظرية تشومسكى Chomsky التى تفرق بين الجمل كبناء سطحى والجمل كبناء يمثل المعني (بنية عميقة).

وبذا تكون السلوكية قد نظرت إلى الطفل على أنه آلة تميل إلى التكرار أو الاجترار فحسب، لاغية بذلك الطبيعة الخلاقة والمبتكرة للطفل من وجهة نظرنا؛ حيث يستطيع الطفل أن ينتج كلمات لم يتعلمها من قبل ولم تمر بخبرته. وما يؤكد ذلك أننا حينما نعلم الطفل مثلا كلمة قلم، والقلم أمامه، فإذا أحضرنا له مجموعة من الأقلام، ثم سألناه عما يرى أجاب الطفل بلفظ يبتعد عن المفرد، كأن يقول: قلمات، أقلمة... وهكذا؛ أى أن الطفل هنا أنتج كلمات لم يتعملها؛ بل واحتاط فى اللفظ، فلم يستخدم لفظ المفرد للجميع.

كما يذهب العديد من علماء النفس منتقدين تفسير السلوكية هذا كما يقدمه "سكينر" وأقرانه من السلوكيين، حيث يذهبون فى انتقادهم إلى أن الاستجابات اللفظية تأخذ معنى معينا يوضحه مدى استخدام هذه الألفاظ.

والملاحظ أن استخدام هذه الألفاظ يعد أوسع بكثير مما هو مقيد بالارتباط الشرطى، فضلا عن أن هناك كثيرا من الكلمات التى لا تسمى أشياء، أى لا تشير إلى مسميات أو أشياء يرجع إليها Referents، فمثلا من الصعب تفسير تعلم حرف تعريف مثل (الـ) أو بعض علامات الاستفهام فى ضوء مصطلحات "سكينر"، يضاف إلى ما تقدم أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم فى فترة قصيرة نسبيا، وهذا مالا تستطيع نظرية "سكينر" أن تزودنا بتفسير كامل له.

ومن الجدير بالملاحظة هنا أن من أهم الانتقادات أيضا التى توجه إلى السلوكية فى مجال تفسيرها لاكتساب اللغة، رغم التسليم بأهمية المبادئ التى تقوم عليها، هو أن الاستجابة والمثيرات ليست دائما لطلب حاجة وشيء محسوس، وكذلك عجزها فى تفسير كيف يتم اكتساب الألفاظ التى لم تلق تعزيزا، وكيف تكتسب الألفاظ والمعاني التجريدية التى ليس لها أساس فى الواقع البيئى المحسوس، وكيف تفسر

تدهور اللغة، وكيف تفسر قدرة الفرد على إنتاج الاستجابات التى تتمثل فى تراكيب لغوية جديدة لم يحدث لها اقتران ولم تلق تعزيزا من قبل ولم يقلدها الفرد من الآخرين، ثم كيف تفسر كيفية اكتساب الفرد للألفاظ الوظيفية فى اللغة كأدوات العطف والنصب والجر وغيرها؟

كما أن هناك من علماء علم نفس اللغة، وعلماء اللغة من يزيد نقدا للسلوكية لاعتمادها على الاختزال المسرف فى تفسير اكتساب اللغة على فكرة المثير- الاستجابة، والتكرار والتعزيز....إلخ؛ وذلك من خلال إخضاع اللغة قسريا لثنائية "المثير- الاستجابة"، متغافلا الصورة الذهنية حيث يكمن السر اللغوى، ونقصد بذلك الآليات التى تربط بين المثير والاستجابة، حيث يفترض اسكنر عدم وجود أى وسيط يربط بين هذه الثنائية، ودون اعتبار لما يحدث داخل العقل البشرى، ويتأكد ذلك من خلال اعتراض "دى سوسير وتشومسكى" وآخرون؛ حيث يرون بإن اللغة تقوم على بنية عميقة قوامها نسق معرفى كامن فى العقل، يربط بين المدخلات اللغوية ومخرجاتها.

إن إسراف السلوكية فى تفسير الظواهر اللغوية على الأفكار السابقة وبخاصة فكر الارتباط بين المثير والاستجابة، إنما هو فى حقيقته ترسيخ لمبدأ يرفضه الكثيرون، ألا وهو مبدأ الازدواجية بين وجود الأشياء واللغة، وهى ازدواجية تشير إلى سبق جود الأشياء فى العالم الخارجى على وجود اللغة، وبهذا المفهوم تصبح اللغة أوعية شفافة تنقل إلينا أو تدل مباشرة على الأشياء، وهذه الازدواجية هى التى يرفضها نيتشه والبنيوية؛ لأن اللغة عندهم هى أداة معرفتنا الوحيدة بالحقائق الخارجية. اللغة فى حقيقة الأمر هى الحقيقة. وأن دلالة الألفاظ دلالات تراكمية تتدخل فى تحديدها الظروف التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية لمستخدمى اللغة باعتبار أن وعى الفرد هو الذى يشكل لغته، وليست اللغة هى التى تحدد وعيه(!!!!)، وأن هذا الوعى الفردى ينفتح على مؤشرات مختلفة أبرزها بالطبع الظروف الاجتماعية والاقتصادية.

كما يرون فى نقدهم للسلوكية أن اللغة أوسع من مثيرات حسية وألفاظ تدلل على ماهيتها؛ إذ اللغة عندهم عبارة عن تراكيب أو أنساق من مفردات لغوية ترمز لعمليات ذهنية، ومن هنا يتحدث سوسير عن الكلمة باعتبارهاعلامة، وأنه فى ظل الفصل بين العلامة والمدلول المادى الخارجى لا تشير الكلمة سواء كانت مسموعة أو مقروءة لمجسد مادى خارجى، فكلمة قطار مثلا لا تشير إلى القطار الحقيقى فى الواقع الخارجى أو إلى قطار بعينه، لكنها تشير إلى الصورة الذهنية المشتركة الموجودة فى عقل المتحدث مثلا، والتى يترجمها إلى صورة صوتية يتلقاها السامع مع صورتها الصوتية ويترجمها بدوره إلى صورة ذهنية، ويشرح ذلك "سوسير" ما يحدث هنا على أساس أنه دائرة مغلقة فالمرسل يبدأ بنص، وثبتت هذه الدلالالة عن طريق العرف والاستخدام، ويحولها إلى صورة صوتية عن طريق التلفظ Acoustic Image، لتصل الألفاظ إلى أذن المتلقى فيحولها إلى الصورة الذهنية المتفق عليها عفويا، وحين يجيء دوره للكلام يحول الصورة الذهنية إلى صورة سمعية ليتلقاها المستمع بنفس الطريقة السابقة. تلك هى الطريقة التى تتحقق بها العلامة الدالة، وأن الدلالة بهذا المعنى تتم عن طريق اكتمال العلاقة بين الدال والمدلول، وليس عن طريق الربط بين العلامة والموجودات - الاسم والشيء- فى العالم الخارجى، وأن النسق اللغوى يبدأ حينما يتم الربط بين هذه الوحدات المفردة(الكلمات) داخل نسق هو الجملة الكاملة، أو مجموعة من الجمل قلت أو كثرت، والأخيرة تمثل الأنساق الصغرى التى تكون عند اتحادها مساقا أكبر هو النص، وهذا ما نسميه فى النهاية بالنظام اللغوى.

خلاصة القول، أن الدلالة لا تتوقف عند العلاقة بين الدال والمدلول(الشيء ومعناه)، لأن انتظام المفردات اللغوية أو الوحدات الصغرى للغة فى نسق أول هو نسق الجملة يعطي للمفردة اللغوية بعدا آخر للدلالة يقوم على علاقاتها مع المفردات الأخرى داخل الجملة،بل ومع المفردات الأخرى غير الموجودة فى الجملة، وتوجد فيما سبق ضمن جمل النص، أو فيما سيأتى لاحقا فيه.

وبرغم ما تقدم، يرى المؤلف أن السلوكية تعد من المدارس الرائدة فى علم النفس فى تفسيرها لاكتساب الطفل لألفاظ ومعانى الأشياء المحسوسة، وتعميمها وتمايزها، وتعديلها باستخدام المبادئ والفنيات التى تقوم عليها.

وغنى عن البيان من وجهة نظر المؤلف أيضا، أن الذى يسعى لإعداد برنامج للتدخل بالعلاج فى السلوك اللغوى فإنه يمكن أن يعتمد بعض الأسس التالية فى إعداد برنامجه:

١- التدرج فى تقدم محتوى البرنامج من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المألوف والمعروف إلى غير المألوف وغير المعروف.

٢- تقديم محتوى البرنامج فى صورة وحدات صغيرة، واحدةً تلو الأخرى، على ألا يتم الانتقال من وحدة إلى وحدة إلا بعد التأكد من إتقان المفحوصين للوحدة التى تم التدريب عليها[1]، حيث تشير كارلين Karline (١٩٨٤) إلى أنه إفادة من نظرية السلوكية فى تعديل السلوك فإن التعلم يجب أن يبدأ من خلال التدريس للموضوع مقسما إلى أجزاء صغيرة ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر مع استخدام التغذية المرتدة، والتعزيز الفورى، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن.

ولقد استطاع العديد من الباحثين تنمية مهارات التعرف على الكلمة ومعناها لدى فئات الأطفال ذوى ذكاء أقل من المتوسط والأطفال بطيئى التعلم باستخدام هذه الفنيات المستمدة من السلوكية.

---

(١) الأصل فى ذلك أن الإسلام كان سابقا لما عداه فى كيفية الاكتساب وتغيير سلوك الأفراد، فمنهج تغيير السلوك من خلال تقديم الخبرات والمعارف فى شكل وحدات صغيرة منهج سبق الإسلام غيره فيه، فقد نزل القرآن منجما وما نزل فى العبادات توقيفيا، وهو ما يشير إلى أن الأصل فى تغيير السلوك هو أن تقوم التوجيهات على الخبرة والمعنى دون انفكاك أو انفصال، كما يجب أن تقدم المعارف والخبرات فى وحدات صغيرة ولا يتم الانتقال إلى غيرها إلا بعد التمكن منها، وما يؤكد ذلك قول أحد الصحابة: ما أنزلت أربع آيات على صدر رسول الله صلى الله عليه وسلم إلا وعلمنيها وكيف ونعمل بها.

٣- الاعتماد على العديد من الفنيات السلوكية أثناء التدريب، كالاعتماد على الاقتران، والتكرار، والتعزيز، والتعميم، والتمايز باعتبارها فنيات مساعدة أثناء العلاج.

د - نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

إذا أردت أن تتكلم عن نظرية التعلم الاجتماعي فإنك بالطبع سوف تتحدث عن رواد هذا النوع من التعلم وتفسيره. ورواد هذا المجال جون دلارد John dollard (١٩٠٠ - ١٩٨٠)، وجوليان روترJ. Rotter. وكذلك باندوراBandural (١٩٢٥) وذلك كما يتمثل في نظريته المطروحة في هذا العام.

إذ يرى الأول أن التعلم يقوم على التقليد Imitation، معتمدا على أربعة مبادئ يُقال إنها مستمدة في الأصل من نظرية كلارك هل Clark Hull، هذه المباديء هي: الدافع، والدلالة أو التلميحةCue ، والاستجابة والتعزيز؛ وهي كلها لديهم ميكانيزمات للتقليد الفعال الذي يعد العماد الأساس والرئيس في التعلم والاكتساب لأي سلوك واللغة كسلوك يضمن هذا التوجه العام.

فالدافع يحرض على السلوك، والتلميحة توجه السلوك لأداء فعل أو فكرة بعينها، ثم بعد ذلك الاستجابة أو السلوك. فإن كان السلوك صحيحا يكون التعزيز الذي يمثل تثبيتا للأداء استجلابا للسرور الناتج عن الإتيان بالسلوك الصحيح للفكرة المنتوية والملمح لها، والتي تم دفعها والتحريض عليها من خلال الرغبة والمداومة عليها. ذلكم ما يمثل البنية الأساس لنظرية جون دولارد.

أما "جوليان روتر" فرغم اشتراكه مع "دولارد" في الأساس الذي تم الاعتماد عليه في الوصول إلى نتائجه في تفسير التعلم والاكتساب للسلوك بعامة وللغة بخاصة، وهو الأساس القائم على التجريب في المختبر وكذلك الدراسات الإكلينيكية، إلا أن "جوليان روتر" قد أدخل العمليات المعرفية العقلية أصلا وميكانيزما في التفسير. وقمة ما توصل إليه نشره في كتابه " التعلم الاجتماعي وعلم

النفس الإكلينيكي" سنة ١٩٥٤ معتمدًا فى تفسيره على مباديء: الإمكانية؛ أى إمكانية الإتيان بالسلوك، والتعزيز والتوقع.

أما باندورا فإننا نجد من خلال نظريته سنة (١٩٢٥) فى التعلم الاجتماعي Social learning، وما استتبعه من منشورات نجده يعترف بأهمية الاشتراط الكلاسيكى والاجرائى فى تفسير كيفية الاكتساب والتعلم، ولكنه يرى أن الأخيرين غير كافيين فى تفسير المدى الواسع من الاستجابات المختلفة التى تظهر عند الناس. ومن هنان فإنه يرى أننا نتعلم من خلال الملاحظة لما يفعله الآخرون وما يحدث لهم، كل هذا ليس بمنأى عن العوامل الشخصية، حيث أورد فى نظريته المعدلة سنة (١٩٨٣) وبخاصة ما يسمى بالحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism، والتى يرى من خلالها أن العوامل الشخصية والعوامل الموقفية السلوكية تكون فى حالة تفاعل مستمر لتحديد مانفعله ونفكر فيه.

وبنظرة مدققة نجد أنه برغم الاختلافات البينية للسلوكية ونظريات التعلم الاجتماعى نجد أنه لا يختلف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى عن أصحاب نظرية السلوكية فى تفسيرهم لكيفية اكتساب الطفل للغة، فثمة تشابه كبير بين النظريتين فى هذا الجانب، فكلاهما يرى أن اكتساب اللغة يعد محكوما بدرجة كبيرة بالضبط البيئى الخارجى، أى أن كلتا النظريتين تعطى دورا متعاظما لأثر البيئة الخارجية فى عملية اكتساب اللغة،كما تشترك كلتا الطائفتين من النظريات فى تقليل دور المتغيرات والعوامل الداخلية لدى الفرد فى تفسير كيف تتم عملية الاكتساب، هذا رغم الزيادة النسبية لأثر المتغيرات الداخلية، مثل: الدافع والتوقع فيما يخص التوجهات المختلفة لنظريات التعلم الاجتماعى التى سبق ذكرها.

كل هذا يشير بجلاء إلى أن كلتا الطائفتين من هذه النظريات باختلاف توجهاتها الفرعية لم تهمل المتغيرات الداخلية فى تفسير عملية الاكتساب، لكن قلل كل توجه من العوامل والمتغيرات الداخلية لدى الطفل، فى الوقت التى عظمت فيه هذه النظريات-السلوكية والتعلم الاجتماعي- من تأثير العوامل البيئية الخارجية فى

مقابل العوامل الداخلية فى عملية تفسير اكتساب اللغة والكلام، وهذه نقطة جديرة بالاحترام.

كما أن كلا من نظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعى تشتركان فى أهمية التعزيز وأثره فى الاكتساب.

إلا أن مواطن الخلاف بين أصحاب النظريتين إنما يتمثل فى: أنه طبقا للنظرية السلوكية تفسير اكتساب السلوك بعامة، واللغة واحدة من أهم هذه السلوكيات، فى ضوء المثيرات البيئية والتعزيز، فى حين تفسر نظرية التعلم الاجتماعى ولاسيما الجانب المعرفى منها فى ضوء كيفية تفسير الأطفال لخبراتهم وتجاربهم، فالطفل الذى يدرك ويفسر اهتمام والديه على أنه يعكس الحب له يختلف عن تفسير طفل آخر يعتبر هذا الاهتمام دليل فقدان الثقة والقدرة، ولأن التفسيرات تتم داخليا باعتبارها عملية عقلية فقد وصفت على أنها معرفية، ولأنها تضم تفاعلا بين الأفراد فقد وصفت بأنها اجتماعية.

كما أن أصحاب الاتجاه السلوكى يرون أن الاكتساب يتم فى ضوء التعزيز للسلوك اللفظى الصادر من الطفل، بينما أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى يرون أن الاكتساب للغة يتم اعتمادا على مبدأ التقليد بصورة أساسية مضافا إلى ذلك الدافع والتوقع والتلميح والتعزيز كعوامل مساعدة، إذ يرى أصحاب الاتجاه الأخير أن تقليد الطفل للغة التى يقوم الآخرون بإنتاجها يعد العامل الرئيس وراء اكتساب الطفل للغة، مع الأخذ فى الاعتبار بجانب التقليد للمتغيرات التى أوردها الرواد الأوائل فى هذا الاتجاه لتفسير اكتساب اللغة والكلام من أمثال: "جون دلارد"، و"جوليان روتر"، و"باندورا".

كما يرى أصحاب نظريات التعلم الاجتماعى، فى جانب الكلام على وجه الخصوص، أن الكلام مقدرة يتم تعلمها اجتماعيا من جيل إلى جيل، وأن التغاير الصوتى ينظر إليه فى إطار الشروط التى ينتقل بها الكلام بالوصف السابق. وأن

هذا التغاير الصوتى يخضع للعديد من الأسباب المتعددة والمعقدة فى آن واحد، كتلك العوامل الخارجية المتمثلة فى الاحتكاك اللغوى، والثنائية، وآثار الخضوع لتفوق لغة أجنبية على اللغة الأم، هذا إلى جانب ما تتضمنه اللغة بطبعها المستعد لهذا التغاير، بالإضافة إلى أسلوب الكتابة اللغوية ومايلعبه من دور فى هذا التغاير الصوتى للكلام.

ويذهبون لتعضيد ما يذهبون إليه من خلال ما يوردونه من أمثلة كهذه:

الطفل الذى يسمع والده يقول: "كل طعام العشاء" ثم يسمع أباه يكرر نفس الكلام فى موقف مشابه، فإن هذا الطفل سوف يحاول أن يقلد أباه، وهو عندما ينزع إلى تقليد أبيه فإنه ما من شك سوف يقوم بتكرار العبارة التى أنشأها والده.

وينوه أصحاب هذه النظرية إلى أنه يجب ألا نخدع بسلامة عبارة إعادة الطفل لما أنشأه والده من لغة؛ لأن الطفل إذا كان صغيرا فسوف لا تسعفه سعة ذاكرته على تخزين واسترجاع هذه السلسة الطويلة من الكلمات، بل فسوف يقتصر على تكرار بعض من هذه الكلمات، لاسيما تلك الكلمات التى تلقى تعزيزا؛ كانفراج أسارير الوالدين أو احتضانه أو تقبيله، لكن عندما يكبر الطفل وينمو فإنه سوف يكون قادرا على تقليد لغة والده كاملة، كما أنه سوف يكون قادرا على تكرارها، هنا سوف يكتسب اللغة، ثم يقوم من خلال إجراء تعميمات Generalization لما تعلمه فى تعلم مفردات وتركيب جديدة.

كما أن هناك عددا من المبادئ الاجتماعية تذهب إليها نظريات التعلم الاجتماعى، بالإضافة لما تم ذكره، يدعون أنها تكمن خلف اكتساب الطفل للغة منها: الرغبة فى التطبع الاجتماعيSocialization،والتواصل مع الآخرين، وتوجيه سلوكهم؛ حيث يشير بولواى وسميث Polloway and Smith, 2000 إلى أن التوجه الاجتماعى فى تفسير اكتساب الطفل للغة يؤكد على الدور المركزى والرئيس فى اكتساب اللغة على رغبة الطفل أو الفرد فى التطبع الاجتماعى ممزوجا مع الرغبة فى توجيه سلوك

الآخرين والتفاعل معهم، وذلك بغية الوصول إلى درجة مستحسنة من الضبط الاجتماعى، وأداة الطفل فى ذلك هو التفاعل الاجتماعى مع الوالدين ومن بعد مع الأقران والآخرين، وهو ما يشكل فى الوقت ذاته الأساس أو المتغير الرئيس فى النمو اللغوى لدى أصحاب التوجه الاجتماعى فى تفسير عملية الاكتساب هذه.

على أننا فى هذا المقام يجب أن ننوه إلى أن أداة الطفل الرئيسة لنسج هذا التفاعل الاجتماعى وكذا التطبع الاجتماعى والتواصل مع الآخرين هو التقليد ذاته، وكذا التكيف الاجتماعى مع الغير.

لكننا فى هذا الإطار يود لنا القول: إنه إذا كان التقليد مدفوعا بجموعة من المتغيرات التى تحدثنا عنها سابقا، كما أوردها رواد التعلم الاجتماعى يمثل جوهر اكتساب اللغة والكلام، فإننا فى ذات الوقت ننوه بأن الأم ولكونها أقرب الناس إلى الطفل فإنها أول من يُقلد ويُحَاكَى من قبل الطفل.

وعليه فإنه يجب على كل أم أن تكثر من الكلام إلى طفلها وبخاصة وهو فى الشهر التاسع؛ باعتبار أن هذا الشهر من عمر الطفل الزمنى هو الشهر الذى يتواتر فيه لدى غالبية الأطفال القدرة على إنتاج كلمة ذات معنى، إذ يمكنه فى هذا الشهر أن ينطق بكلمة بابا، وماما بينما فى السنة الثانية من العمر يكون غالبية الأطفال قادرين على إنتاج جمل قصيرة تتكون من كلمتين، وتعبر عن المعنى المقصود.

إن مانقصده بضرورة إكثار الأم من الكلام مع طفلها؛ هو أن تقوم بترديد بعض الكلمات أمامه أكثر من مرة، على أن تأخذ فى الاعتبار استخدام الكلمات البسيطة التى تتكون من مقطع واحد، ويكون الأمر أكثر نجاعة فى تعلم الكلام لو أن الأم قرنت ماتنطقه من كلمات فى مواجهة الطفل بالابتسامة، مع إبداء حركات وإيماءات من الحنان والحب، إذ يمثل الأخير نوعا من التعزيز والدعم الذى يزيد من رغبات الطفل فى التقليد والمحاكاة استدرارا لمزيد من الحب والود والحنان.

وخلاصة القول فيما يخص هذا الاتجاه، هو أنه اتجاه يقوم بالإضافة لما تقدم على مجموعة من الأفكار يتمثل أهمها فى:

١- أن اللغة تكتسب حينما يكون لدى الطفل سبب للكلام، وعندما يتوفر هذا الشرط فإنه يمكن القول بأن الطفل أصبح قابلا للتطبع الاجتماعى، وأنه أصبح قادرا على التأثير فى بيئته من خلال عملية التواصل.

٢- أن اللغة تكتسب لتحقيق رغبة اجتماعية لدى الطفل تتمثل فى الوظيفة الاتصالية بالآخرين، أى أنها – أى اللغة – تكتسب بداءة لتحقيق الوظائف الاتصالية، التى يبتديها الطفل بالوسائل غير اللفظية لتنتهى فيما بعد باللغة كأداة لازمة لتحقيق هذا التواصل بفاعلية.

٣- أن بنايات اللغة تكتسب بداءة من خلال عملية ترميز Coding وفهم المدخلات أو المثيرات اللغوية، ثم تقوم عملية التقليد بمساعدة الطفل على بزوغ النظام اللغوى لديه.

٤- أن اللغة يتم تعلمها وذلك من خلال عملية التفاعل الدينامى بين الطفل والآخرين الأكثر نضجا منه لغويا فى بيئته الاجتماعية، الأمر الذى يساعد الطفل على معرفة قواعد التجزئ للنظام اللغوى أثناء التفاعل، وكذا مساعدة الطفل على تحديد ومعرفة المكونات المناسبة لهذا النظام اللغوى أثناء الحديث.

٥- عندما يتحقق كل ما تقدم يصبح الطفل شريكا فاعلا فى الحديث اللغوى اجتماعيا، الأمر الذى يساعد الطفل بصورة أكبر فى تهيئة سلوكه اللغوى من الناحية الاجتماعية بصورة أكثر كفاءة وفاعلية.

على أية حال، رغم أن الاتجاه الاجتماعى ووجهة النظر الاجتماعية لم تقدم، وجهة نظر شاملة أو متكاملة لتفسير كيفية اكتساب اللغة، إلا أننا نود الإشارة هنا إلى أن هذا التوجه برغم قصوره من وجهة نظرنا يزودنا بفكرة غاية فى الأهمية، ألا وهى، أهمية التعليم العملى والتطبيقى كأساس لتعليم سلوك اللغة للطفل فى ضوء بيئته وواقعه المعاش.

إلا أن من أهم الملاحظات التى يمكن أن توجه إلى هذه النظرية تتمثل فى:

١ - أنها تلغى الطبيعة الخلاقة والإبداعية للطفل، فالأطفال عادة ما ينشئون لغة ومفردات جديدة غير متعلمة ولم يتوافر لهم سماعها من قبل، ومن ثم لم يقوموا بدور المقلدين لها، وهنا نجد صعوبة فى ضوء ما تذهب إليه هذه النظرية فى تفسير ذلك.

٢-أن الإعتماد على التقليد متضامنا مع المتغيرات الأخرى التى أوردها علماء التعلم الاجتماعى لاتسعفنا فى تفسير كيف أن بعض الأطفال الذين أصيبوا بالبكم؛ اى أنهم لم تتح لهم فرصة التقليد، كيف أنهم أظهروا سلوكا يشير إلى أنهم يفهمون اللغة، وما يؤكد ذلك ما أورده إيرك لينبرج Eric Lenneberg عن حالة طفل لم يتكلم اللغة مطلقا، ولكنه يفهم اللغة جيدا، فالطفل فى هذه الحالة لم يقلد اللغة التى سمعها، فكيف إذن يمكن تفسير هذه الحالة فى ضوء مبدأ التقليد الذى يعد مبدءًا رئيسًا يكمن وراء اكتساب اللغة فى نظرية التعلم الاجتماعى.

ثانيا: الاتجاه العقلانى أو الفطرى Native or Mentalistic:

من الفروق الواضحة بين نظرات اللغة قاطبة ونظرية "تشومسكى"، هو أن جميع نظريات اللغة كانت فى مجملها تضع ضمن هدفها المركزى والرئيس، إيجاد منطق علمى يمكن فى ضوئه فهم الاختلافات بين اللغات وتفسيرها، لكن فى المقابل كانت نظرية نعوم تشومسكى تبحث عن القواسم المشتركة بين اللغات.

كما أن نظرية "تشومسكى" تعد من النظريات التى اتخذت من فلسفة "كانط" أساساً للتنظير اللغوى، فلقد افترض كانط وجود قدرة ذاتية كامنة فى العقل الإنسانى، وهى ذاتها الفرضية التى أقام عليها "تشومسكى" نموذجه الذهنى فى فهم اللغة، إذ افترض تشومسكى أن هناك ملكة أو غريزة لغوية تتوارثها الأجيال، وما إن استحالت اللغة فى إطار هذه النظرة الفلسفية لتشومسكى إلى غريزة بشرية،

حتى أصبح من الضرورى أن تتصف هذه الغريزة كبقية الغرائز، بخصائص عامة يشترك فيها البشر كافة على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وبيئاتهم الاجتماعية، ومن هنا يبرز لديه دور القواعد أو النحو كأداة لتفسير عمومية هذه الغريزة اللغوية.

إن الجمع الغفير من النظريات اللغوية- إن جاز لنا التعبير- كان ومازال يركز بصورة أساس على اكتشاف حقيقة القواعد والمفردات الخاصة بلغة ما وكيفية اكتسابها، أما نظرية تشومسكى فذهبت يدفعها اعتقادات يروم لها بحثها والتأكد منها، مفادها:أن هناك منظومة من القواعد التى تنطبق على تركيب الجمل والتعابير اللغوية واكتسابها فى كل لغات الدنيا.

والمتأمل لنظرية نعومى تشومسكى الخاصة بالنحو التوليدي- التحويلى Generation- Transformational Grammar باعتبارها النظرية الرائدة فى تفسير اكتساب اللغة على أساس فطرى، يجد أنها تباينت واختلفت عما عداها من نظريات، فلقد كانت النظريات السابقة تركز على البحث عن التباين اللغوى، لكن "تشومسكى" فى بحثه ركز على العموم اللغوى بين اللغات، أى أنه ركز على العامل العام والقواسم المشتركة بينها، وذلك بهدف الوصول إلى نحو وقواعد عامة تفسر فى ضوئها ومن خلالها ظواهر التباين والتشابه بين اللغات، كما يمكن استخدام هذه التفسيرات والخلاصات فى تفسير كيفية اكتساب الأطفال للغتهم الأم بصورة تلقائية، أيضا دراسة المعرفة اللغوية اللاواعية فى الذهن البشرى، ومن هنا فقد تبنى "تشومسكى" النموذج الذهنيMentalist Model الذى يفترض أن الأطفال يولدون بغريزة لغوية عامة يقومون بتنميتها وتوجيهها من خلال تفاعلهم مع بيئتهم اللغوية الخالصة إلى المطالب المعينة للغتهم الأم، وهو ما يمثل اختلافا جوهريا بين الاتجاه العقلى عند "تشومسكى" والسلوكيين الذين ينظرون إلى المظاهر اللغوية المحسوسة، أى يركزون على السلوك اللغوى الظاهر مفترضين أن الطفل يولد ومخه صفحة بيضاء، وأن اكتساب اللغة يتم من خلال الممارسة الفعلية واكتساب العادات وترسيخها.

ولقد أفادت نظرية تشومسكى فى النحو التوليدي- التحويلى Generation-Transformation grammar العديد من الركائز أهما: أن هدف الدرس اللغوى ليس هو تحليل عينات الأمثلة أو توصيف حالات الاطراد والشذوذ أو وضع قائمة بمعايير الحكم على صحة الجمل، بل الهدف هو وضع نحو توليدى رياضى صريح للغة ما، بحيث يمكنه توليد جميع الجمل المسموح بها من قبل هذه اللغة بمجموعة من القواعد الرياضية.

وعلى عكس الإمبريقيين فإننا نلاحظ أن الاتجاه العقلى أو العقليين لا يعطون دورا متعاظما للمبادئ والأسس التى تقوم عليها نظريات الإتجاه الإمبريقى أو الميدانى، فبينما نجد الاتجاه الإمبريقى يعطى دورا متعاظما للبيئة والخبرة والتعزيز والتكرار والتقليد فى تفسيرها لاكتساب اللغة فإننا على العكس لما تقدم نجد أن أصحاب الاتجاه العقلانى يقللون الدور النسبى لهذه العوامل أو الأسس فى تفسير اكتساب اللغة؛ حيث يذهبون فى تفسيرهم لاكتساب اللغة وتفسير السلوك اللغوى إلى العديد من الافتراضات النظرية التى لا تخضع للملاحظة المباشرة، أو التى يتمثل لها فى البيئة هدف حقيقى أو واقعى Reality يمكن امتلاكه، وهذا ما نجده من خلال نظرياتهم فى اكتساب اللغة، فهم يقيمون تفسيرهم فى اكتساب اللغة على بعض المسلمات والافتراضات النظرية التى ينعدم وجودها بالمشاهدة على أرض الواقع.

أيضا فى تعريفهم للغة نجد أنه توجد لديهم الكثير من الفرضيات أو المسلمات التى لا نجدها فى النظريات الإمبريقية Empiricist؛ فبالنسبة للعقليين نجد اللغة عندهم يعرفونها بأنها العملية التى بها يتم تحويل المعنى التجريدى إلى مجموعات من الأصوات التى توصل أو تعبر عن المعنى، أى أن المعنى لديهم سابق على اللفظ، وأن الفرد عندما يصبح متمكنا من البناء السطحى والملامح الصوتية للتعبيرة اللغوية فاهما للغة فإنه يكون قادرا على فهم المبادئ التى تحكم التحويل.

مثل: (I Saw a Woman driving down the rood in a Car).

"أنا رأيت امرأة تنحدر سائقة على الطريق فى سيارة".

وهنا سواء كنت أمتلك الوسائل لتوصيل ملاحظتى هذه أو لا، إلا أننى أستطيع أن أعزو المعنى لما رأيته، فلو كانت توجد لدى المعرفة باللغة فإننى أستطيع أن أحول المعنى الخاص بملاحظتى إلى سياقات أخرى؛ أى إنتاج بنى وتعابير لغوية ذات بناء سطحى مختلف لكنها تحمل نفس المعنى. مثال ذلك، تحويل التعبيرة اللغوية السابقة إلى تعبيرة لغوية أخرى ذات بناء سطحى مختلف، إلا أنها – أى التعبيرة اللغوية الجديدة- تحمل نفس المعنى، كأن تكون التعبيرة الجديدة:

(The Woman Drove down The road in an Car I saw)

وفى العربية يمكن توليد بناء سطحى يعطى نفس معنى التعبيرة السابقة، كأن يقول الرائى: على الطريق رأيت إمرأة تنحدر سائقة سيارتها.

ولأن اللغة خادمة للفكر، وأن التمكن من الملامح اللغوية للجملة أو التعبيرة اللغوية، إلى جانب أن الفرد يمتلك قواعد نحوية عالمية، لذا تجد الفرد من وجهة نظر "تشومسكى" قادر على التعبير عن المعنى بأكثر من بنية سطحية، أو بأكثر من بناء لغوى. فعند "تشومسكى" يستوى معنى الجملتين التاليتين إذا أنشاهما الفرد فى ضوء ماتقدم، فالجملة "المطرقة ضربت الكأس البلورية"، والجملة" الكأس البلورية ضُربت بالمطرقة" متساويتين فى المعنى عند "تشومسكى". إلا أن "جيروم كيفان" (٢٠٠٤) يرى غير ذلك؛ حيث يرى فيما يرى أن الاعتقاد بأن الجملتين السابقتين متساويتان فى المعنى، كما ذهب تشومسكى، اعتقاداً خاطيء، لأن الجملة من شأنها أن توحى للسامعين بحركة المطرقة وهى تهوى على الكأس البلورية، بينما الجملة الثانية من شأنها أن تثير فى نفوس السامعين صورة تحطم الكأس وتناثر أجزائه البلورية، وتبعا لهذين الاختلافين من وجهة نظر السامعين فإن هاتين الجملتين ليستا متطابقتين.

فاللغة كانت العملية التى بواسطتها حولت فكرتى إلى اتصال لفظى. وأن اللغة نفسها عبارة عن مفتاح للفهم الجزئى للعقل أو المخ الإنسانى.

كما أن العقليين يؤكدون أن اللغة هى المعرفة Knowledge، وهى كأى معرفة، إما أن تؤدى أو لا تؤدى إلى موقف أو فعل Action.

وفى التراث الخاص بنمو اللغة أو بتطور اللغة، هذه المعرفة يقال عنها أنها الكفاءة التى تكمن خلف أداء الفرد للكلام أو التى تظهر خلال الموقف أو الفعل الخاص بفهم كلام الآخرين، وأن هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى استخدام قدراته فى اللغة؛ لذا فإن الأداء اللغوى Language Performance والكلام الفعلى الذى ننتجه لا يعكس بالضرورة كفاءة الفرد فى اللغة، فالعقليون يؤكدون على أن اللغة كفاءة ليس بالضروة أن تكون متمثلة فى واقع فيزيائى، فهى ليست بالضرورى ترى أو تسمع. ولكن فى المقابل نجد الإمبريقيين يهتمون بأداء اللغة منطوقة أو مكتوبة، آخذين فى اعتبارهم أنها ترتبط بحقيقة واقعة فى إطار واقع فيزيائى معين.

فالعقليون ينظرون للمخ باعتباره مُزوَّدا وراثيا ببرنامج غنى ومفصل بوضوح لاستقبال وتفسير وتخزين واستعمال المعلومات العشوائية التى تزوده بها أعضاء الحس، معتبرين أن اللغة واحدة من القابليات المعرفية المغروسة فى فطرة الإنسان، بل المكونة لها، وقمة سنامها، وتاجها الأسنى (عثمان، ١٩٨٦). وهذا يساوى تماما الأفكار الفطرية عند العقليين الديكارتيين الكلاسيكيين.

ولعل من أبرز النظريات التى تمثل الفكر الخاص بأصحاب الاتجاه الفطرى والعقلى، هى نظرية النحو التوليدى – التحويلى لتشكومسكى (١٩٥٧).

واستكمالًا لما تم ذكره نجد لزاما علينا أن نعرض لبعض الأفكار الرئيسة التى تقوم عليها نظرية النحو التوليدى التحويلى لتشكومسكى (١٩٥٧)، الذى تحدث فيها عن القواعد التوليدية – التحويلية، وكان ذلك فى كتابه " التراكيب النحوية Syntactic Structures". نعرض لها ليس بكونها نظرية فى اللغة تتحدث عن البنى السطحية والعميقة والقواعد التحويلية، ولكن يتم تناولها من زاوية تفسيرها لكيفية اكتساب اللغة باعتبارها من أبرز نظريات الاتجاه الفطرى Native أول اللغوى.

فلقد نشأت نظرية تشومسكى ضمن الاتجاه العقلى وذاك لمواجهة التيار السلوكى الذى يعتمد فى نظريته فى جانب تفسير اكتساب اللغة وإنتاجها على النظرة الميكانيكية التى تنظر إلى الإنسان على أنه شبيه بالآلة الحاسبة؛ إذ يتم تغذيته بكلمات يتم إدخالها، ثم يعاد إنتاجها أو إخراجها بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تخزن لديه فى طفولته.

إذ ذهب "تشومسكى" مناهضا لما ذهبت إليه السلوكية و"بلومفيلد" أحد روادها والتى تنظر إلى اللغة والكلام من ناحية السلوك الظاهر والشكل اللغوى فى التحليل والفهم، إذ "تشومسكى" يعظم من تفسيره العقلى للغة وبخاصة الكلام، "فتشومسكى" وأتباعه ينظرون إلى اللغة من الداخل معتبرين إياها مقدرة، أى مقدرة الفرد على استعمال وفهم لغته، بينما الإمبريقيون بعامة ينظرون إلى اللغة من الخارج وكما سبق وذكرنا، كما أن الإمبريقيين يعطون اعتبارا متعاظما للبنية السطحية للتراكيب والتعابير اللغوية وتركيزهم على التحليل الشكلي(البنى السطحية) فى الوقت الذى يرى فيه التشومسكيون أن الأفراد يختلفون فى البنى السطحية ويتفقون فى البنى العميقة المتمثلة فى المعنى والدلالة الخاصة بالتعابير اللغوية على اختلاف بناها السطحية.

ولقد أقام "تشومسكى" نظريته على على فلسفة "كانط" وجعلها أساسا لتنظيره؛ تلك الفسلفة الكانطية التى ترى أن الإنسان مزود بقدرة ذاتية كامنة فى العقل الإنسانى بديلا للنموذج السلوكى. لقد افترض "تشومسكى" فى نموذجه أن هناك ملكة أو غريزة لغوية تتوارثها الأجيال البشرية، وأن الأطفال يكتسبون لغتهم من خلال تطويع هذه الغريزة للمطالب الخاصة بالبيئة اللغوية التى ينشأون فيها، وما إن تستحيل أو تتحول اللغة فى إطار هذا النموذج الذهنى إلى غريزة بشرية حتى يصبح من الضرورى أن تتصف هذه الغريزة كباقى الغرائز بخصائص عامة يشترك فيها بنو البشر كافة على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وبيئاتهم الاجتماعية. واستخدم تشومسكى النحو كأداة لتفسير عمومية هذه الغريزة اللغوية، وهو النحو الذى يقوم

على مجموعة أو عدد محدود من المباديء والقواعد والقيود المجردة، يمكن من خلالها – أى القواعد- الحكم على صحة الجمل نحويا، وكذلك تحديد القواسم المشتركة بين لغات العالم وتفسير ظواهر الاختلاف بينها.

لقد اتخذ "تشومسكى" من النحو، أى التركيب، محورا لها، وهو المنحى الذى يعارضه كثيرون وبخاصة ممن يرون ضرورة اعتبار المعنى، لا التركيب، هو المدخل الطبيعى لتناول إشكالية اللغة، ولذلك تجده فى الإصدار الأول لنظريته سنة (١٩٥٧) يتحدث عن القواعد العالمية أو ما يمكن تسميته بالنحو العالمى Universal grammar، والذى يراها "تشومسكى" على أنها قواعد عامة مشتركة بين كل اللغات، ويضيف فى هذا الإطار موضحا أنه رغم التباين الظاهرى فى النظم والتركيب اللغوى للجمل والتعابير التى ترد فى كل لغات الدنيا، إلا أن لكل هذه اللغات نسقا من المعالم حاكما لها، هو ذاك الذى يسمى بالقواعد العالمية، وأن هذه القواعد نتاج الأبنية المخية الموروثة والمنحصرة فقط فى الجنس البشرى.

وفى تفسير "تشومسكى" واستدلاله على أن الإنسان مزود بجهاز اللغة،هو أن مراحل نمو اللغة واحدة لدى كل الأطفال على اختلاف البيئات والثقافات وجغرافيا الأماكن، كما أنهم يبدأون فى فى نفس المرحلة العمرية بنفس الكلمة، وأن آليات بيولوجية وفسيولوجية واحدة يستخدمها جميع الأطفال على اختلاف البيئات والثقافات واختلاف جغرافيا الأماكن فى نطق اللغة والكلام.

ووجهة نظر "تشومسكى" من خلال تعظيم المتغيرات الداخلية والمستبطنة لدى الفرد هى وجهة نظر تسمح له باللجوء ـ بالضرورة ـ إلى التفتيش فى الإدراكات الداخلية سواء كان ذلك يتعلق بالفرد أو الآخرين المستمعين وردود أفعال الكل، والتى يستدل عليها من خلال كلامهم أو سلوكهم بشكل غير مباشر. وفى المقام الثانى من هذا الموضوع يعبر عن أن العقل أو المخ ليس صفحة بيضاء أو وعاءً فارغا، ولا عمل له سوى انتظار الانطباعات والمعلومات التى تنطبع فيه من الخارج، كما يدعى الإمبريقيون.

وقد اعتبرت نظرية "تشومسكى" الاتجاه الإمبريقي-السلوكى لا يكفى لتفسير اكتساب الطفل للغة واستخدامها، باعتبار أن اللغة من وجهة نظر تشومسكى مهارة محددة البداية مفتوحة النهاية، وكل من يستخدمها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها، وذلك لما يمتلكه من مهارة فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغةLanguage Acquisition Device، وهو الجهاز الذى يمثل قدرة فطرية لدى الفرد بما يتضمنه من قواعد تحويلية أو تراكيب نحوية مركبة لديه فطريا، وهى القواعد ذاتها التى تمكن الفرد من استخدام الجملة النواة Kernel فى إنتاج جمل أخرى تعتمد عليها فى أى لغة من اللغات. فجملة نواة، مثل" عادل يلعب الكرة" يمكن استخدام القواعد التحويلية أو التراكيب النحوية فى أن ننتج منها جمل النفى والاستفهام والجمل المبنية للمجهول دون تعلم، مثل: عادل لا يلعب الكرة، هل يلعب عادل الكرة؟ تلعب الكرة من قبل عادل، كل ذلك متى تمكن الأفراد، طفلا كان أو كبيرا، من التمكن من الملامح الصوتية مستخدما المركوز الفطرى لديه من قواعد النحو التوليدى التحولى الذى يمثل جزءًا من المركوز الفطرى لوحدة أو جهاز اكتساب اللغة.

وغنى عن البيان أن اللغويين التوليديين- التحويليين يرون بأن اكتساب اللغة الأولى هو فى حقيقته نشاط ومقدرة يتسمان بالخصوصية، وذلك نقيض لمعظم أشكال التعليم الأخرى. هذا النشاط يعتمد على مكون معين موجود فى العقل أو المخ على نحو وراثى، وهو جهز اكتساب اللغة Language Acquisition Device (LAD)، وهو بشكل محدد يمثل جانب القواعد العامة، وفى ضوء هذا فإن تعلم اللغة الأولى هو العملية التى يقوم بها مخ الطفل نحو التجربة العشوائية للكلام الذى يواجهه الطفل سواء كان الكلام موجها إليه أو منطوقا فى حضوره، ويتم هذا من خلال نظام محدد بإحكام نوع ما من "القواعد الموجودة"، والذى يمثل فى حقيقته وجوهره نظاما محددا، والذى من خلاله يجب أن يتم إدخال المعلومات وتخزينها وفهمها.

وفى ضوء ماتقدم فإن اكتساب اللغة الأولى الذى ينجزه كل الأطفال الطبيعيين دون ملاحظة غالبا، ودون تعليم منظم، يتميز بشكل محدد عن تعلم اللغة الثانية فيما بعد، وعن الدراسة المتعمقة فى المدرسة للغة الفرد الأولى، وهى عمل يمارسه الفرد بشكل واع ويتطلب تعليما من آخرين، أو هى على الأقل تعليم ذاتى متعمد.

ويضيف "تشومسكى" منتقدا السلوكية قائلا: إن السلوكية لم تعط تفسيرا معقولا، أو يمكن قبوله لكيفية اكتساب الأطفال لنظام اللغة – الذى أقل ما يمكن وصفه به أنه نظام معقد Complex Language System – بهذه السرعة الكبيرة، ولا أدل على ذلك من أن الأطفال عند (٤) سنوات يكونون قادرين على التحدث بصورة معقولة إلى حد كبير، ثم كيف يتسنى لهم حتى فى هذا العمر من أن يتمكنوا من قواعد بناء اللغة، وبدون تعليم.

كما ذهبت نظرية "تشومسكى" إلى أن الطفل من خلال إتقانه للقواعد التى تحكم بناء تراكيب لغته Syntactic، إنما يقوم بنفسه بنوع من الإبداع والخلق والتعميم Generalization and Creation، وأن يفهم تلفظات الآخرين حتى إذا كانت هذه التلفظات جديدةً عليه. إذ يرى التشومسكيون بأن صياغة الأوصاف اللغوية فى شكل قواعد تجسد وتعبر عن المقدرة الابداعية لمتكلم اللغة الأصلى على إنتاج وفهم عدد لانهائى من الجمل(كل الجمل القواعدية للغة فقط) التى لم ينطق معظمها ولم يسمعها من قبل، وهذا عن طريق القواعد المتكررة والوسائل الأخرى فى القواعد المصوغة للغات، كل ذلك لأنهم يرون أن وصف اللغة تتضمنه الكفاءة اللغوية للمتكلم الأصلى.

كما أن ما تقدم يشير إلى أن التشومسكيين يرون أن الجانب الإبداعى غير المحدود لمعرفة المتكلم الأصلى للغته هو الذى يميز التشومسكيين عن الإمبريقيين بزعامة "بلومفيلد" الذى لا يأخذ بالفكرة السابقة، وهذا يتسق مع القول أن اللغة محدودة البداية مفتوحة النهاية، أى لا تقتصر على ما يتم تعلمه منها، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج أو فهم عبارات لم يسبق له استخدامها، أو السماع

بها من قبل، وبذا يكون وفقا لما ذهب إليه تشومسكى أن نظرية المثير – الاستجابة Stimulus- Responseلا تكفى لتفسير ما فى وسع الطفل من قدرة خلاقة Creative Ability تبدو فى استخدام اللغة أو فهمه لعبارات جديدة.

وتنطلق هذه الفكرة لدى "تشومسكى" من نظريته المسماة النحو التوليدى التحويلى؛ فطبقا لما أورده هذا العالم فى سنوات (١٩٦٥، ١٩٦٧، ١٩٧٢) تجده يشير إلى أن أى جملة لها مستويان للمعنى، المعنى السطحى أو الظاهر Obvious، والذى يسمى بالبنية السطحية Surface structure، وهى تتمثل فى الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للجملة، أما المستوى الثانى فيتمثل فى البنية العميقة Deep structure، وهو مفهوم يشير إلى المعنى الذى يكمن خلف الجملة، وأن قواعد النحو التوليدى التحويلى هى التى تربط البنية السطحية بالبنية العميقة، أو المعنى المراد من الجملة، فمثلا الجملتان التاليتان لهما بناءان سطحيان مختلفان بينما لهما نفس المعنى:

١ – الولد يجرى حول الملعب.

٢ – الملعب جُرى حوله من قبل الولد.

إن تشومسكى يفترض بهذا وجود بنيتين مختلفتين لهما نفس المعنى، أو وجود مستويين للغة، وبطريقة موازية وبأسلوب مواز فإن بعض الجمل يمكن أن يكون لها أكثر من معنى ممكن أو محتمل دون أى تغيير فى البنية السطحية، ومثل هذا المعنى الكلاسيكى لما تقدم يُشار إليه أو نوضحه من خلال أى جمل كلاسيكية.

لقد مثل مؤلف" جوانب النظرية النحوية"Aspects of the theory of syntax فى النظرية التحويلية- التوليدية سنة ١٩٦٥ المرحلة التى عندها أصبح ممكنا للمرة الأخيرة تأكيد وحدة أساسية داخل النظرية، ففى ذلك الوقت تم دمج الدلالة والصوت فى النظام الوصفى على غير ماكان عليه الأمر فى " التراكيب النحوية" والتصور الجذاب للبنية العميقة المجردة نسبيا التى يقدمها التفسير الدلالى معنى الجملة، وسلسلة التحويلات التى تولد البنية السطحية، والتى هى المدخل للقواعد

الصوتية أو الفنلجيا(مجموعة قواعد تحول التركيبات النحوية السطحية إلى سياقات منطوقة أو متحققة فى القونات- التى يكون مخرجها هو الجمل المنطوقة.

ويعول "تشومسكى" فى نظريته على الحدس، حيث يرى أن الحدس يمكن أن يكون الأصل فى إدراك وفهم المعانى العميقة الممكنة للبنى السطحية؛ وطبقا للنحو التحويلى، فإن معنى الجملة يعتمد على البنية العميقة والتى هى فى المقابل تحدد الالفاظ والكلمات داخل الجملة أو التعبيرة اللغوية، والمعانى المحددة عند المستوى السطحى.

ومن ثم، فإن الجرامر أو قواعد النظم، ينظر إليه على أنه انعكاس للفكر التجريدى للبنية العميقة أكثر من كون العملية مجموعة من الأنماط الموسعة أو التى تم توسيعها، وتمثل الجمل الأربع الأولى التالية المعنى العميق، والذى يعبر عنه بصورة أكثر دقة فى الجملة الخامسة.

١- على ذهب اليوم إلى المدرسة.

٢- على ركب دراجته اليوم.

٣- محمد ذهب اليوم إلى المدرسة.

٤- محمد ركب دراجته اليوم.

٥- على ومحمد ركبا دراجتيهما وذهبا إلى المدرسة اليوم.

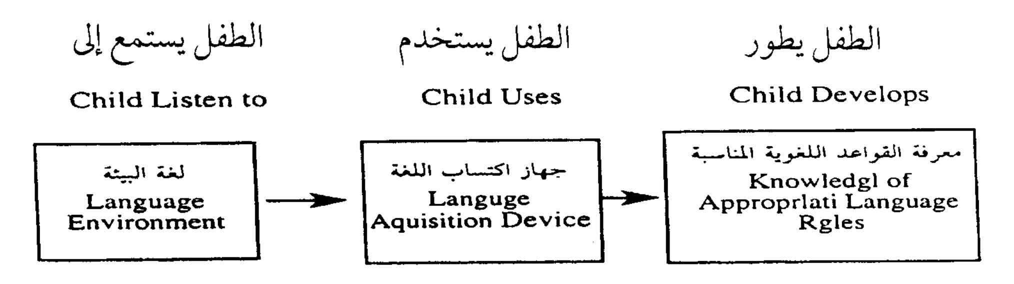
كما ترى نظرية "تشومسكى" أن الأفراد يمتلكون قدرة فطرية منطقية Innatist Rational تجعلهم قادرين على القيام بالتركيب السينتاكى الصحيح فى اللغة التى يتعرض لها الفرد لوقت كاف، وأن وجهة نظر "تشومسكى" فى اكتساب اللغة إنما يقوم على فرضية مؤداها: أن الطفل يقوم بصياغة منظومة القواعد التحويلية الداخلية معتمدا على المُدخل اللغويLanguage Input الذى يتمثله الطفل من بيئته، وعندما تأخذ عملية الاستدخال مكانها يصبح الطفل قادرا على صياغة الجمل بما يتفق وفهمه، وربما لايمكن سبر أغوار إشكالية اللغة كما يقول تشومسكى من

خلال الرياضيات والمنطق بل من خلال البيولوجى المطبق فى علم اللسانيات الأعصابية Neurolingustics: هو العلم الذى يسعى إلى كشف طبيعة عمل الآليات الفسيولوجية اللغوية والذى يمكن تشبيهه بالعتاد الجامد Hardware، وهو الشق الجامد الذى يبنى عليه الشق اللامادى Software، والذى يتمثل فى النسق المعرفى اللغوى داخل الذهن البشرى، وأن تطور العلاقة بين النسقين قد يفيدنا أويصنع ثورة هائلة تفيدنا فى الإجابة عن كيف يتعلم الإنسان؟ كيف يدرك؟ كيف يتذكر؟ كيف ينسى؟ وهكذا، هذا إلى الجانب التطور الهائل الذى سيحدث فى صناعة الحواسيب، وبخاصة فى كيفية محاكاتها للعقل البشرى.

لقد ركز "تشومسكى"، مرارا، فى تفسيره لاكتساب اللغة على القدرة الإنسانية الفطرية الكائنة لديه، والتى تمكنه من أن يقوم بتجهيز اللغة وتوظيفها وإنتاجها فطريا، وهو ما يسمى بالفرضية الفطرية Innate Hypothesis، والتى يشير معناها إلى أن الطفل يمتلك، وكما سبق وذكرنا – فى بنائه وتركيبه وحدة تسمى وحدة اكتساب اللغة Language Acquisition Device، والتى تمكن الطفل من تفسير أو فهم اللغة، وبناء قواعدها، ومن بعد توليد وإنتاج عدد كبير ومتنوع من الكلام لم يتعلمه من قبل. إلى الحد الذى جعله يؤمن ويؤكد ما يؤمن به بفكرة عالمية القواعد، هو قوله: إن العقل البشرى يختزن فى تكوينه جملا أساسية مثل" يطعم الولد الكلب"، وهذه القواعد هى التى تمكنه إذا سمعها مبنية للمجهول، من تحويلها إلى الصيغة الطبيعية المثبتة حتى يتم التواصل والفهم، بل وأى صور أخرى من التركيب والنظم.

وفى هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Systems يؤكدون أن الإنسان توجد لديه ملكة فطرية وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لكى توجه عملية اكتساب اللغة، والتى تتوقف بدورها على معرفة الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational rules المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات

المحددة لهذه اللغة – والشكل (٥-٢) يوضح ما ذهب إليه "تشومسكى"، وهو الأمر الذى جعل "تشومسكى" Chomsky (١٩٥٨) يرى أنه من المستحيل تفسير قدرة الأطفال على تعلم قواعد اللغة عن طريق القول إنهم يتعلمونها فقط خلال عينات كلام الناس المحدودة والمشوهة التى يتعرضون لها بدون أن نفترض وجود ملكة فطرية عند الأطفال تساعدهم على البحث عن أنواع معينة من الملامح اللغوية فى هذه العينات.



شكل (٥-٢) الإطار العام لنظرية القابلية البيولوجية

ولكن الإنسان مزودٌ بهذه القدرة أو الخصائص الفطرية Innate Characteristics ضمن ما يحتويه عقله، وأنه بذلك يصبح قادرا على تعلم اللغة الإنسانية، فهو بهذه الملكة أو الخصائص الفطرية مهيأ لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذى يسمعه لا تقليدا وإنما بصورة إبداعية Creative، لأنه يستطيع أن يؤلف ويكون جملا صحيحة نحويا لم يسمع بها من قبل، وتتوقف عملية الاكتساب على طبيعة نمو الطفل.

"فتشومسكى" يرى فى هذا الجانب، أن كل فرد يمتلك معرفة حدسية بالنحو – أى قواعد بناء التراكيب، وهى أقرب ما تكون بالحدس الفطرى -من وجهة نظر المؤلف- لذا فإن كل الأطفال يعرفون قواعد اللغة Rules. ومن ثم، فإن اكتساب اللغة ببساطة يصبح من هذه الزاوية فى الطرح، هو اكتشاف الانتظامية الداخلية للغة الخاصة بالفرد، أى فرد. وأن هذه القواعد – قواعد النظم – هى التى تمكن الطفل من أن يفهم أو يولد أو ينتج عددا غير محدود من الجمل المتنوعة والمختلفة.

ورغم أن محاولات الطفل الأولى لتعلم اللغة تسفر عن كلام لا يراعى قواعد التركيب اللغوى السليم كما هو موجود فى كلام الكبار، إلا أن الكلام الصادر عن الطفل فى هذه المرحلة من تعلمه للغة ليس كلاما عشوائيا، ولكنه كلام يقوم دون تعلم حتى تصبح متفقة مع القواعد التى يستخدمها الكبار، وكأن الطفل مبرمج مسبقا من الداخل للبحث عن ملامح لغوية معينة.

كما أن الطفل طبقا لهذه النظرية أيضا لا يتعلم هذه القواعد بالتقليد، وذلك لأن الوقوف على معنى الجملة واكتسابه لا يتم الوصول إليه مباشرة من خلال الأصوات التى تحتويها، أو بمعنى آخر، إن الوقوف على معنى الجملة واكتسابه لا يتم من خلال الأصوات التى تنظمها الجملة، وذلك لأن المعنى لا يعد متوافرا فى البنى والتراكيب الصوتية للجمل، ولكن يمكن فهم الجملة فقط واكتساب معناها وذلك عندما يتوفر الوصول أو التزود بالقواعد البنائية Applying Syntactical Rules، وأن هذه القواعد يجب أن يفهم، وكما يشير سميث Smith, 1973 لا يتم اكتسابها من خلال الطرق الرسمية المعروفة للطفل.

وفى هذا الإطار أيضا يشير فوجل Vogel (١٩٧٤) إلى أن نظرية "تشومسكى" ترجع كيفية تعلم الطفل لتركيب الكلمات حتى يؤدى إلى تكوين جمل إلى أن الفرد مزود بقدرة فطرية Innate تجعله قادرا على إنتاج القواعد الحاكمة للتراكيب السينتاكتية التى تكمن خلف لغته والتى تؤثر فى الناحية الصوتية والدلالية للغة الفرد.

كما يشير ماكنيل (١٩٧٠) إلى أن مفهوم الجملة فى نظرية "تشومسكى" يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل منذ الميلاد، وأن اكتساب اللغة لا يحدث إلا عندما يكون الفرد مهيئا للتعلم، وأن مفهوم الجملة هذا يعد المبدأ الرئيس الموجه لمحاولة الطفل أن ينظم ويفسر الحدث اللغوى، وأن التطور والنمو فى اللغة والكلام يعد نتاجا بنائيا للتعلم، ويدلل أصحاب هذه النظرية على صدق إفتراضهم من أن عملية الاتصال الأولى لدى الطفل فى جميع الثقافات تبدأ بكلمة منفردة وحيدة، وأن البيئة هى التى تؤثر فقط فى المظهر الخارجى للألفاظ.

وهى نفس الفكرة التى أكد عليها "تشومسكى" أيضا (١٩٦٤) فى معرض تفسيره لكيفية اكتساب الطفل للغة حين يشير إلى أن الطفل مزود بنظرية لغوية معقدة تمثل الأساس الذى ينشئ التمييزات ويستعمل الفرضيات التى تشكل جزءا من اللغة المطالب باكتسابها، وهو أيضا ما دعى موتواكل Mautoakil للقول إن الإنسان طبقا لهذه النظريات اللغوية الفطرية يولد مزودا بمجموعة من المقولات الدلالية التى يلقنها له الله عن طريق الوحى والإلهام، وأنه من المسلم به أنه لدى الأطفال استعدادًا لمهارة لغوية ولادية Inborn من خلال تزويده بجهاز اكتساب اللغة. وهو ميكانيزم افتراضى داخلى يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة، وإعطائها معنى، وإنتاج استجابة، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال بطريقة طبيعية، حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والخلفية الثقافية، ويدللون على صدق ما ذهبوا إليه من خلال ما يصطنعه الطفل لنفسه من قواعد خاصة على اختلاف الثقافات، فلو أنك استمعت إلى طفل عندما يصدر فيه ما يسميه هيريوت Hewrriot بالأخطاء الفاضلة Virtuous تجده يقوم بتطبيق قواعد معيارية على الحالات الاستثنائية دون أن يتعلمها،فهو يقول: فارات بدلا من فئران، وخروفات بدلا من خرفان، وهكذا.

ومما تقدم تجدر الإشارة إلى:

١- أن نظرية "تشومسكى" تنظر إلى البيئة والقابلية البيولوجية على أنهما العاملان الرئيسان اللذان يكمنان خلف اكتساب اللغة، إلا أنها تعطى دورا صغيرا للبيئة فى عملية الاكتساب يتحدد فقط فى إكساب المعنى الكامن داخل الفرد بالمظهر اللغوى الذى يتناسب وأصوات لغته.

٢-أنها تنظر إلى اللغة على أنها وظيفة إبداعية مفتوحة النهاية، وكون الإنسان مزودًا بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه العقلى لا يلغى دور التعليم من وجهة نظرهم، بل يتحدد أثر التعليم فى إعادة ترتيب وتنظيم وبناء ما زود به الإنسان من معان دلالية ضمن تركيبه العقلى.

٣- أننا نرى أن قول النظرية: إن مفهوم الجملة يعد جزءا من التركيب الفطرى للعقل كقدرة منذ الميلاد تعمل على توجيه اكتساب اللغة، وإن الخصائص الفريدة لكل لغة وما يتلقاه الفرد من صيغ لغوية مختلفة فى التفاعل الاجتماعى هو الذى يعطى هذا التمايز اللانهائى للملفوظات من خلال البنى والتراكيب السطحية التى ينتجها الأفراد، أمر فى حاجة إلى إثبات، إذ كيف يمكن قبول فكرة أن الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه التشريحي!!

٤- برغم تأييد الكثيرين لها: إلا أنها رميت ببعض الانتقادات من قبل الآخرين، ووجه لها نقدٌ شديدٌ من فلاسفة اللغة، وعلماء النفس، وعلماء الكمبيوتر أيضا؛ ففلاسفة اللغة يرمونها بعدم الواقعية بعدما أهملت الوظيفة الاتصالية للغة، وبالتالى أبعادها الاجتماعية، وركزت على نظام اللغة فى صورتها السليمة والمفروضة، وليس تلك التى تمارس فى الحياة العملية بكل ما يعتريها من انفعالات وذلل ومؤثرات خارجية.

أما النفسيون السلوكيون فيرون فى لجوء "تشومسكى" لافتراض بنى معرفية مجردة وملكة لغوية معينة نولد بها انتكاسة إلى الغائية، وقصورا عما يمكن أن يتحقق من خلال التحليل الدقيق للسلوك اللغوى المحسوس.

أما علماء الكمبيوتر فيرونها مسرفة فى تجريداتها وعمومياتها بقدر يصعب استغلالها عمليا كأساس لتطوير نظم واقعية لمعالجة المعلومات آليا.

كما ذهب آخرون إلى أن دعوى "تشومسكى" بوجود قواعد لغوية عامة أو عالمية، تمثل قاسما مشتركا بين اللغات على اختلافها، أن ذلك جعل من القدرة على معرفة ما إذا كانت جملة ما من الجمل تتماشى مع القواعد أم لا الملمح الأصيل فى الحكم على الجدارة اللغوية، وليس القدرة على الحديث والتركيب للجمل والتعابير اللغوية بصورة سليمة، وهو مايشير - أيضا - من وجهة نظر المؤلف

أن "تشومسكى" أخر المعنى ليحتل المرتبة الثانية بعد صحة البناء والتركيب اللغوى من ناحية القواعد، هو أمر يخالف طبيعة اللغة، ولايتماهى مع غرضها الأسمى، وهو توصيل رسالة ذات معنى؛ لأن باعتقاد "تشومسكى" الذى ذهب إليه قد تجد جملة صحيحة من التركيب القائم على القواعد والنحو ولكنها عديمة المعنى.

ويضاف لما تقدم، ويتأكد معناه من خلال مايورده أهل الدلالة اللغوية من معارضة لفكرة "تشومسكى" فى اعتبار الأهمية المتعاظمة لدور النحو أو القواعد أو التركيب فى تفسير القواسم المشتركة بين اللغات، والمفسر للغريزة اللغوية المتوارثة فى الجنس البشرى؛ حيث يرى أهل الدلالة اللغوية ضرورة اعتبار المعنى، لا التركيب، هو المدخل الطبيعى لتناول دراسة اللغة سواء بحثناها من ناحية التقاطع والتشارك فى قواسم عامة بين بعضها البعض، أو بحثناها من ناحية الاختلافات والتباينات فيما بينها.

ورغم ما تقدم فإن هذه النظرية تفيد أى معالج أو معد برامج فى اعتماد الأساس التالى:

ضرورة التركيز فى العلاج على تعلم المعنى واكتسابه من خلال استخدام بنى وتراكيب سطحية تتضمن سلاسل لغوية محددة، وتدريب عينة العلاج على إعادة بنيتها بأكثر من طريقة لتأدية معنى محدد، وكذلك تعليمهم إعادة ترتيب ونظم الكلمات داخل التركيب اللغوى بما يؤدى إلى إنتاج معان متنوعة، الأمر الذى يؤدى فى النهاية إلى إكساب عينة العلاج المرونة فى استخدام اللغة، وزيادة حجم المعجم العقلى لهم، وتنمية المفاهيم السيمانتية لديهم، وكذلك الحدس والمرونة اللغوية فى استنباط سياقات وتراكيب لغوية متنوعة تؤدى نفس المعنى والدلالة، وهى من المكونات التى كشف التراث النظرى والدراسات السابقة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من ضعف شديد فيها.

ثالثا: الاتجاه المعرفى Cognitive Approach:

يقوم الاتجاه المعرفى فى تفسيره لاكتساب ونمو اللغة على فكرة مركزية مفادها: "أن الفكر سابق على اللغة، وأن اللغة تنمو نتيجة للاستعداد أو التهيؤ المعرفى Cognitive readiness، كما أن اللغة ينظر إليها على أنها ليست خاصية فطرية، ولكنها تنمو وتتطور من خلال النضج المعرفي".

كما أن الإسهام الرئيس لوجهة النظر المعرفية أو الاتجاه المعرفى فى سبيل بنائه لنظرية فى اكتساب اللغة، إنما يقوم هذا الإسهام فى جوهره على فكرة جوهرية مفادها: أن نمو الفكر أو نمو عمليات التفكير يؤدى إلى التوجيه السليم لعملية اكتساب اللغة، كما أنه يركز، بل ويعظم من قيمة المعنى والدلالة كأساس مهم فى اكتساب اللغة. وهو فى إطار ذلك كله لا يُلغى دور الخبرات البيئية المعاشة وإسهامها فى اكتساب اللغة، ولعل ما يدلل على ذلك أنك تجد واحدا مثل جان بياجيه يعطى اهتماما زائدا للخبرات الحسية الحركية Sensory motor phase كأساس للنمو المعرفى.

وحيث يتوقع أن تنمو اللغة خلال المرحلة الأخيرة للنمو الحس الحركى، وذلك لأن الطفل حينها يكون قادرا على القيام بعملية التكامل المعرفى، أو بعبارة أخرى، يكون الطفل قادرا على أن يكامل معرفيا بين التمثيلات الرمزية المختلفة، وبخاصة عندما يكون الطفل قادرا على إدراك ثبات الشئ، والذى يعد من المتطلبات المعرفية الرئيسة لاكتساب اللغة، وهى المرحلة النهائية التى يكون الطفل أثناءها قادرا على استخدام الرموز اللغوية للتعبير عن الأشياء، والتى لا تقل ولا تزيد بالطبع عن كونها أشياء فيزيقية أو حسية فى بيئته.

ولما كان الاتجاه المعرفى يتضمن العديد من النظريات والتوجهات الفرعية فى إطار هذه الاتجاه الرئيس، فإننا هنا نلقى نظرة سريعة على أهم هذه النظريات أو التوجهات الفرعية التى نخالها ولو بغلبة الظن ذات أهمية نسبية فى هذا الإطار.

أ- نظرية الجشطالت Gestalt Theory:

إننا هنا لا ينبغى أن نغفل الإسهامات والإضافات الهامة التى أسدتها نظرية الجشطالت Gestalt فى مجال الإدراك الحسى، وذلك حينما دمجت بين بنايات الشكل وتأويل العالم المادى والتفسيرات الذهنية، وذلك من خلال مراعاتها للعلاقة المتبادلة بين الكل والجزء مع إعطائها أولوية لإدراك الكل، وأهمية العلاقة بين أجزاء البنية والشكل المتضمن لهذه الأجزاء، وما أرسته من قوانين تخص الذات المدركة من قيم واتجاهات وحاجات وانفعالات، وما يخص الشىء المدرك فيما يتضمنه من قوانين التشابه والتجاور والإغلاق والإحاطة، وهنا يشير صلاح فضل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذا يفيدنا فى دراسة آليات تكوين الصور اللغوية فى الشعر وطرق نقلها، وذلك اعتمادا على الذاكرة وخاصة ما يسمى بالذاكرة الثانوية، تلك الذاكرة التى تقوم بتسجيل مجموعة خاصة من الملامح الموقعية للمعلومات مثل: أين تم تلقيها، ومتى وكيف، وبأى شكل فهمناها؟

إن ما يذكره "صلاح فضل" يشير إلى العلاقة التبادلية بين البناء اللغوى سواء كان مسموعا أو مكتوبا، ومكونات البيئة والظروف المحيطة ساعة تلقى هذه الأبنية اللغوية وما يرتبط بها، وكأن هذه البنايات اللغوية المسموعة أو المقروءة ترتبط بها دلالات نفسية تقوم فى الذاكرة على بعض الملامح المرتبطة بهذه البنايات، وكأنه يشير هنا إلى الصورة الذهنية التى تم تمثيلها فى الذاكرة لكل البنايات اللغوية الواردة إلى الإنسان، فكأن المقولات ودلالتها تثير فى الذهن صورا شكلية وأخرى فكرية فى إطار إدراكى كلى كما تحدثت نظرية الجشطالت، وتبقى الدلالة لأى مقولة لسانية غير معزولة عن سياق الأحداث التى جرت فيه، وهو ما يوفر دلالة على أننا ندرك سياقات كلية حتى ولو كان الذى ندركه لا يعدو غير كلمات منطوقة أو مسموعة. إن الوحدة اللغوية لدى المناهضين "لسوسير" تكتسب دلالتها داخل السياق وبالتحديد داخل أنساق النص ولا تكتسب دلالتها من أى إشارة مرجعيةٌ Referential.

وصدق ماقاله "ابن رشيق القيروانى" سنة ٤٥٦هـ " اللفظ جسم روحه المعنى، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم" وهو يسبق ماقاله "سوسير" بعد تسعة قرون من صعوبة فصل الرمز عن معناه فهما على حد تعبيره كصفحتى الورقة الواحدة.

وهنا يمكن القول: إنه طبقا لنظرية الجشطالت فإننا نقوم أثناء القراءة بدمج وتركيب Combine أجزاء المعلومات التى نتلقاها من حولنا مع تلك التى خزنت فى الذاكرة فى بنى أو تراكيب أو مفاهيم كلية، ويحدث الفهم والتعليم بصورة تامة عندما يكون هناك موضوع Theme ذاو صيغة كلية قد تمت قراءته.

كما تشير هذه النظرية إلى أن المعنى المتولد أو المستخلص دائما ما يكون أكبر من ذلك الذى نصل إليه إذا ما اعتبرنا كل جملة فى الفقرة كيانا قائما بذاته ومميزا عن غيرها من الجمل، وهو ما يشير إليه أحد القوانين الرئيسة فى هذه النظرية "الكل أكبر من مجموع الأجزاء" فالتعليم يرتبط بالطريقة والكيفية التى تنظر بها إلى الموقف ككل، ويعتمد على قدرتنا على إعادة بناء الموقف اللغوى طبقا لتصورنا وفهمنا الخاص Conceptualization فنحن نقوم بصياغة استبصارات وجشطالتات Gestalts عندما نصبح واعين بدلالة وأهمية المعلومات الجديدة، وكذلك بعلاقاتها بالمفاهيم المصاغة والمتكونة لدينا.

فقول رسول الله صلى الله علية وسلم فى حق سيدنا عمر بن الخطاب رضى الله عنه: "لم أر عبقريا يفرى فريه" إنما يرتبط معناه بالسياق الذى وردت فيه العبارة، وأن مكونات ما ورد فى العبارة لا يمكن عزله عن التأويل والمجاز؛ لأن الدلالة الصريحة لمكونات هذه العبارة لا تعطى المعنى المقصود، كما أن تجزىء معانى مكوناتها لا يُعطى جشطالتا صحيحا للمراد منها لأن الفراء هو جلد الشاة، والفارى هو المتعهد بإصلاحه وتهذيبه، وعليه فإنه يتوجب علينا هنا للوصول إلى الدلالة أن يتم إعادة بناء وتفاعلات مكونات العبارة فى ضوء الموقف أو السياق الذى وردت فيه العبارة لنصل إلى الدلالة النهائية، قائمين فى ذلك على التأويل والمجاز والتفسير فى إطار سياق مدرك كلى يوصل إلى المعنى.

ناحية أخرى تركز عليها هذه النظرية فى النظر إلى الإدراك والقراءة، وهى ناحية تشير فى مجملها إلى أن عملية القراءة تتم وتأخذ صورتها بصورة صحيحة وذلك عندما يكون القارئ قادرا على أن يميز ما يركز عليه أثناء القراءة ويعزله إدراكيا عن بقية المجال، أى عن بقية الكلمات التى يقرأها والأرضية التى تحمل هذه الكلمات، وهى فكرة تعد متسقة مع أحد قوانين النظرية الأساسية فى الإدراك، ألا وهو قانون الشكل والأرضية. ومن ثم، فإن الفهم بصورة صحيحة لما يقوم القارئ بقراءته عندما يكون الفرد قادرا على تمييز المعلومات المهمة ذات الدلالة بالنسبة له عن بقية المعلومات أو التفصيلات الأخرى غير المرتبطة.

ونحن نرى أن تفسير نظرية الجشطالت لكيف تتم عملية القراءة بصورة صحيحة ويحدث الفهم يأتى متسقا مع تفسيرها العام لكيفية حدوث التعلم، كما أنها فى إطار تناولها لتفسير القراءة والفهم لا يزيد عن تفسيرها للإدراك وقوانينه والمبادئ العامة الحاكمة له والمؤثرة فيه؛ ولذلك لم يأت تفسيرها للقراءة بعيدا عن تفسير النظرية للإدراك وكيف يحدث.

فالفهم الصحيح لما يتم قراءته إنما يتأتى فى ضوء العديد من المتغيرات الخاصة بالقارئ كحاجاته، واتجاهاته، وانفعالاته وبنائه النفسى، كما يتأثر فهمه أيضا بمجموعة من المتغيرات الخاصة بالمادة المقروءة أو المسموعة، مثل الملامح الدلالية المستنبطة من الأجزاء وتفاعلها مع الكل كالسياق وهاديات وتلميحات النص التى تتفاعل مع ما سبق لتكون صورة كلية أو جشطالت، معتمدا فى ذلك أيضا على قانون الإغلاقClosure law، والذى يمكن القاريء من إغلاق المعنى وإتمامه، والوصول إلى إكمال النقص فى المعنى والدلالة الخاصة باللفظ أو الجملة إذا ماحدث حذف أو طمر أو نقص فى الدلالة والمعنى.

ومن نافلة القول نظرا لأننا نختلف فيما بيننا كأفراد فيما سبق؛ لذلك نختلف فيما نصل إليه من معانى وإدراكات لما يتم قراءته أو سماعه؛ أى إننا نختلف فيما نكونه من إدراكات كلية وخلاصات دلالية وتفسيرات نهائية.

ب- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج (١٩٨٣)

:Theory Of Learning form Context Sternberg (1983)

بداية يرى أصحاب الاتجاه المعرفى فى علم النفس بعامة وأصحاب نظرية السياق، أن سياق اللغة يعد من الأهمية بمكان؛ إذ لم يعد ينظر إلى السياق اليوم على أنه تلك الكلمات أو الجمل المتجاورة أو التى تجاور بعضها البعض دون رابط، ولكن أصبح ينظر إلى السياق على أنه ذلك النسيج المرتبط من العناصر المختلفة والمتعددة، والتى تترابط مع بعضها فى نسيج ذى علاقات متشابكة ومترابطة Interrelated Web، وذلك بما يتضمنه السياق من إلماعات أو تلميحات أو هاديات داخلية Cues يمكن أن تساعد فى التعرف على الكلمات الصعبة وتحديد معناها.

ولأهمية السياق فى ضمانه للمعنى نجد عالما مثل "دى سوسير" يتحدث فى نظريته البنيوية عما يسمى بنظرية المتضادات الثنائية Binary Oppositions إذ أن الكلمة فى السياق اللغوى تحدد دلالاتها الكلمة المضادة أو المقابلة، وهى كلمة غير موجودة فى النص، فالقارىء عندما يقرأ كلمة " بارد" يسعفه مخزونه اللغوى بكلمة" ساخن" التى تحدد معنى الكلمة الحاضر، وهكذا تجد عند سوسير أن النص اللغوى مجموعة من المتقابلات الثنائية وتمثل كل كلمة فى ثنائية، حضورا يستدعى كلمة غائبة لتحديد الدلالة الحاضرة، والمعين فى كل ذلك هو السياق.

ويرى أصحاب نظرية التعلم من السياق أن فهم النص لا يتوقف فقط على قدرة القارئ على الاستفادة من الإلماعات والهاديات التى يتضمنها النص، بل يتوقف على العديد من العناصر والمكونات، تلك العناصر والمكونات التى يقع بعضها داخل القارئ نفسه، وبعضها يتعلق ببيئة القراءة وأخرى تتعلق ببنية النص، ومحتوى النص، وترابط النص، والعناصروالمكونات التى تكون الجمل Elements Within

The Sentence، على اعتبار أن كثيرا من الكلمات كما هو معروف فى علم اللغة يوجد لها العديد من المعانى، وأن تحديد أو تعرف معنى بعينه للكلمة، إنما يمكن تحديده من خلال السياق الذى توجد فيه الكلمة: فكلمة مثل "دلو" يمكن أن توجد لها معان متعددة إذا وضعت فى سياقات مختلفة.

وأن جملة من قبيل"....الرغيف المر" لو وردت فى سياق نص يتحدث عن الحياة ومعاناة الناس، فمن باب المؤكد أنه لايراد منها فى عقل الكاتب القول: إن هذا الرغيف مر المذاق، ولكن يريد القول: إن الحصول عليه دونه أهوال وذل وكدح وعرق وغبن وقلق وتعب.

كل هـذا يكشفـه السيـاق، ولا يكشفـه غـيره. ألم نقـل إن السيـاق ضامـن للمعـنى.

وعلى هذا نجد أن اصحاب نظريات السياق يؤكدون أن معنى الكلمة لا يمكن تحديده تحديدا دقيقا صحيحا إلا بعد الرجوع للسياق الذى يحيط بها فى الجملة، وأن الجملة أيضا لا يمكن تحديد معناها تحديدا دقيقا وصحيحا إلا بعد الرجوع للسياق ككل، إذ النص صراحة لا يمكن اعتباره حشدا من الجمل المتجاورة، ولكن النص عبارة عن مجموعة من الجمل المتفاعلة، كما أنه عبارة فى الوقت ذاته عن نسيج مرتبط من العلاقات الدينامية بين الجمل.

وترى هذه النظرية أن الفرد يمكنه اكتساب معاني المفردات الجديدة أثناء القراءة بالاعتماد على عاملين؛ الأول يقع خارج الفرد، ويتمثل فى تلميحات السياق الموجودة فى النص Contextual، وهى تلميحات توفر أنواعا مختلفة من المعلومات حول الكلمة مجهولة المعني، ويوضحها شكل (   ) والثانى يقع جزئيا داخل الفرد، وهو يتمثل فى المتغيرات الوسيطة Mediating Variables، وهى متغيرات تؤثر فى مدى الفائدة المدركة لإلماعات النص، ويوضحها شكل (   ).

وتنقسم نظرية التعلم من السياق إلى نظريتين فرعيتين متكاملتين هما:

١- نظرية ترميز السياق الخارجى Theory of Decoding Extenal Context لستيرنبرج، وباول (1983) Sternberg and powell.

٢- نظرية ترميز السايق الداخلى Theory of Decoding of Internal Context لتسيرنبرج وكاى Sternberg and Laye.

وتقوم نظرية التعلم من السياق على الافتراضات الآتية:

أ - هناك بعض المفاهيم اللغوية أسهل فى تعلمها من الأخرى.

ب - سهولة وصعوبة أى مفهوم لغوى جديد فى نص يتوقف على درجة إعانة وتثبيط Facilitation and Inhibition السياق.

جـ - إذا تشابه أو تطابق السياق اللاحق مع السياق السابق فى الإعانة والتثبيط فإن ذلك يؤثر على تذكر وتعلم المفاهيم اللغوية الجديدة.

وطبقا لنظرية ترميز السايق الخارجى فإن الفرد عندما تواجهه مفردات غير معروفة يريد اكتشاف معناها فإنه يلجأ إلى تلميحات السياق Context Cues التى تتضمن التلميحات النصية لأنواع المعلومات التى تسهل اكتشاف المعنى، فما من شك فى أن الفرد أثناء القراءة إذا واجهته كلمة لا يعرف معناها لجدتها، أو لغرابتها، وعدم شيوعها، أو لصعوبتها، أو لأى سبب من الأسباب فإن هذا الفرد سرعان ما يحاول الاستفادة من السياق الذى توجد فيه هذه الكلمة.

أى أن القارئ، سوف ينظر إلى ما يسبقها من كلمات وما يليها من كلمات، وقد تجده يقوم بعمليات عقلية أخرى كمحاولة تجريب هذه الكلمة فى جمل من عنده فى محاولة منه لاكتشاف أو محاولة اكتشاف معنى هذه الجملة، وإن كان القارئ يقوم بهذه العملية الأخيرة، فجدير بالذكر أنه لا يقوم بها منعزلا فى تجريبه عن النظر إلى موضوع النص والجملة التى توجد بها هذه الكلمة.

ومحاولة؛ القارئ للإفادة من الكلمات المجاورة للكلمات المجهولة أو الكلمة الصعبة التى يريد أن يعرف معناها، من خلال الإفادة بما يسبقها وبما يليها من كلمات، إنما يعبر بصورة أو بأخرى عن أنه يحاول الإفادة من تلميحات السياق الذى توجد فيه الكلمة. هذه التلميحات هى التى تسمى من وجهة نظر نظرية التعلم من السياق بإلماعات النص أو تلميحات السياق.

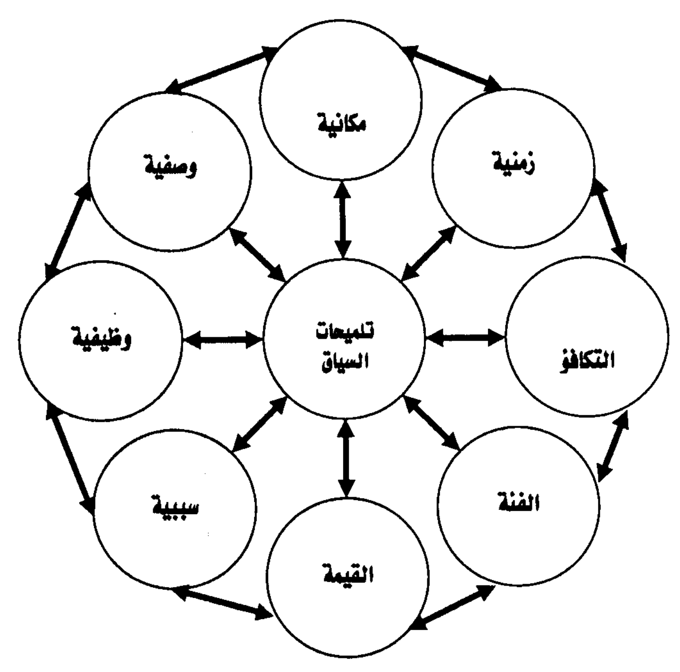
وهنا يشير كافال وشيرنر (1976) Kaval and Schereiner إلى أن النماذج النفس لغوية Psycholinguistic Models ترى أن القراءة الجيدة إنما هى فى أساسها عملية بنائية للغة Constructive Language Process؛ حيث يتم خلالها تجهيز ومعالجة الرموز المكتوبة Graphic والسينتاكتية والسيمانتية فى آن واحد للحصول على المعنى وإعادة بنائه. فالقراءة ليست عملية إستانيكية تقوم على طرف واحد، إنما القراءة تعتبر حالة تفاعل دينامى بين القارئ والمادة المكتوبة، يحاول القارئ من خلالها إعادة بناء رسالة الكاتب. فالقراءة ينظر إليها أو تعتبر عملية بنائية للغة، تتضمن عمليات معالجة نشطةActive Processing للإلماعات التى تتوافر من خلال ثلاثة مصادر من المعلومات، وهى المعلومات المكتوبة، والسينتاكتية، والسمانتية لتكون النتيجة فى النهاية هى التنبؤ بفكرة ما، والتى يتم بعد ذاك التأكد منها أو رفضها أو تعديلها.

ويرى Smith (١٩٧١) أن القراءة الماهرة هى الوصول المباشر إلى المعنى من الكلمة المطبوعة، وهنا يمكن أن نشير إلى أن الأطفال المهرة فى القراءة لا يعتمدون بصورة مكثفة على عملية الترميز Decoding، وهى العملية التى يقوم بواسطتها القارئ بتحويل الرموز البصرية إلى أصوات باعتبارها عملية تتوسط العملية الكبرى، وهى عملية التعرف على الكلمة Word Identification، بل إن هؤلاء الأطفال يقومون بتحويل التمثيلات البصرية Visual Representations للغة مباشرة إلى المعنى، ليس معنى ذلك أن القارئ على طول الخط لا يقوم بعملية

الترميز هذه، ولكن ما نعنيه هو أنه (أى القارئ الجيد)، يقوم بإجراء هذه العملية بطريقة أتوماتيكية لا يمكن ملاحظتها، إذ أنه يستغرق فى تركيز انتباهه وهو يقوم بهذه العملية وقتا لا يتعدى أكثر من أجزاء يسيرة من الثانية لكن القارئ الضعيف أو المبتدئ يقوم مقارنة بالقارئ الجيد أو المتمرس بثلاث عمليات إضافية؛ أولى هذه العمليات تتمثل فى ترميز الكلمات Decoding منفردة. والثانية: هى معالجة هذه الكلمات وتجهيزها من خلال تفريد شفرة لغوية خاصة بالكلمة فقط Individualization، وذلك حتى يقوم بعملية المطابقة Identification، ثم بعد ذلك يقوم بخطوة ثالثة، وهى دمج هذه الشفرات المنفردة للكلمات منعزلة عن بعضها البعض من خلال قيامه بعملية دمج وتركيب للشفرات حتى يصل إلى المعنى؛ أى أن القارئ الضعيف والمبتدئ يسرف فى عملية تحليل الكلمة، حيث يعطى اهتماما متزايدا وانتباها وتركيزا على الحروف المنفردة، وشكل الكلمة وأنماط التهجئة ومن ثم يستغرق وقتا أكبر، الأمر الذى يضيع عليه فرصا للفهم.

إن استخدام السياق يعد الخطوة الأولى للوصول إلى المعنى المبدئى مباشرة. ومن هنا، فإن القارئ العادى يعد فى حاجة إلى استخدام الأنواع الثلاثة الرئيسة لتلميحات السياق Clause، وهى تلميحات مقام المعنى Meaning Bearing Clues، وتلميحات مقام اللغة Language – Bearing Clues، وتلميحات التنظيم Organization Clues، وهذا يشير إلى أن هناك معلومات إضافية فيما بعد الكلمة كمدرك تعد أساسية للوصول إلى المعنى.

ويشير ستيرنبرج Sternberg and Powell (١٩٨٣) فى نظريتهما، إلى أنه يمكن تعريف تلميحات السياق على أنها الإشارات والتلميحات المتضمنة فى النص، والتى تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة، وأنه يمكن تقسيم إلماعات السياق إلى ثمانية أنواع، وذلك فى ضوء ما توفره من معلومات أو معطيات يمكن الإفادة منها فى استنتاج معنى الكلمة الصعبة أو المجهولة، وهى التى يوضحها الشكل التالى:



شكل (٥-٣) يوضح أنواع تلميحات السياق

١- تلميحات وقتية أو زمنية Temporal Cues:

وهى تلميحات توفير معلومات عن الزمن والوقت الذى يدور حول الكلمة، وكذا أمد وجودها وتكرارها وشيوعها، أو تخص ما يمكن أن يحدث عندما يوجد الشئ أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة فى ارتباطها بالزمن.

٢- تلميحات مكانية Spatial Cues:

وهى تلميحات تشير أو تحدد أو تخص المكان الفيزيقى أو التجريدى الذى يمكن أن يوجد فيه الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة.

٣- تلميحات القيمة Values Cues:

وهى التلميحات التى تشير إلى قيمة أو عدم مرغوبية الشىء، أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة، أو تلك التى تشير أو تخص الآثار أو التأثيرات المتنوعة والمختلفة لظهور هذا الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة.

٤- **التلميحات الوصفية التصريحية (أو الإخبارية) Stative Descriptive Cues:**

وهى التلميحات التى تشير إلى أو تخص الوظائف الفيزيائية التى يثيرها الشىء أو الحدث الذى تعبر عنه الكلمة المجهولة فى خيال القارئ وذهنه مثل: الحجم، والشكل، واللون، والراشحة، والشعور... إلخ.

٥- **التلميحات الوصفية الوظيفية Functional Descriptive Cues:**

وهى التلميحات أو الإشارات التى تشير إلى الوظائف والأغراض التى يثيرها الشىء أو الحدث التى تعبر عنه هذه الكلمة المجهولة فى ذهن وخيال القارئ، كما تشير إلى الأفعال التى يمكن أن تأتيها والاستعمالات الممكنة للكلمة.

٦- **التلميحات الخاصة بالسببية والإمكانية Causal/ Enablement Cues:**

وهى التلميحات والإشارات التى تثير فى عقل القارئ وذهنه الأسباب أو الظروف أو الشروط الممكنة للشىء أو الحدث التى تعبر عنه الكلمة المجهولة.

٧- **تلميحات الفئة أو رتبة علاقات العضوية Class membership Cues:**

وهى التلميحات التى تشير إلى الفئة أو الفئات التى تنتمى إليها الأشياء أو الأعضاء أو الفئات التى تنتمى إليها الكلمة.

٨- **تلميحات التكافؤ Equivalence Cues:**

وهى الهاديات التى تشير إلى المعنى أو المعانى المختلفة لمترادفات الشىء أو الحدث الذى تشير إليه الكلمة المجهولة أو عسكها.

على أنه يجب أن ننوه بأنه ليس بالضرورة أن توجد كل هذه التلميحات مجتمعة فى وقت واحد لكى يتم اكتشاف معنى الكلمة المجهولة، ولكن يكفى بعض المعلومات التى تمثل بعضا من هذه التلميحات.

ومن الأمثلة التوضيحية لاستخدام بعض هذه التلميحات فى تحليل السياق والتى تساعد على الفهم وتركيزه فى اكتشاف معنى الكلمة الصعبة والمجهولة:

At dawn the Blen arise on the Horizon and Shone Brightly

إذا نظرنا إلى الجملة السابقة فإننا سوف نجد الكثير ممن لا يستطيعون أن يصلوا إلى معنى لهذه الجملة.

والسؤال: لماذا؟

لأن هذه الجملة تتضمن كلمة رئيسةKey Word تلعب دورا مركزيا فى فهمها، وأن هذه الكلمة ليست شائعة فى اللغة الإنجليزية، وهى كلمة "Blen"، وهنا سوف يقوم الفرد أو القارئ بمحاولة الاستفادة من التلميحات السابقة، والتى يوفر سياق الجملة بعضا منها.

فالقارئ لكى يصل إلى معنى هذه الكلمة، فإنه من البد اللازم أن يحلل سياق الجملة من أجل الإفادة من كلماتها، وتفاعل هذه الكلمات، وعلاقتها فيما بينها، وهو ما يسمى إجمالا بتحليل السياق Content Parsing.

فكلمة "At dawn" تزودنا بتلميحة زمنية؛ حيث توفر لنا هذه الكلمة إشارة وتلميحة عن الموعد الذى ترتفع فيه الـ Blen، وتزودنا كلمة "Shone" وكلمة "arise" بتلميحة وصفية وظيفية Functional Sanative Cues، حيث تزودنا هاتان الكلمتان بالفعل الذى تقوم به كلمة الـ Blen، كما تزودنا كلمة "On the Horizon" بتلميحة مكانية Spatial Cue؛ حيث تشير وتلمح بالمكان الذى ترتفع فيه الـ Blen، كما تزودنا كلمة "Brightly" بتلميحة وصفية وتصريحية Descriptive، حيث تزودنا هذه الكلمة بخاصية اللمعان لصفة الشروق للشىء التى تشير إليه كلمة Blen.

ومن ثم، فلا عجب إن استطاع القارئ أن يعرف أو يستفيد من خلال كل ما تقدم بأن كلمة Blen تعد مرادفا لكلمة "Blen" Synonym to "Sun".

وفى العربية يمكننا أن نرد عبارة مثل:

"ذات ليلة نمتُ فرأيت كأنى ببيد قاحلة لا زرع فيها ولا ماء".

إننا عندما نقرا هذه العبارة نجد أن بها كلمة رئيسة، وهى كلمة "بيد" يدور حولها المعنى، وإذا فقد القارئ معناها فإنه تتوه لديه الدلالة لأن العبارة ستصبح مفككة.

وهنا فإنه يجب على القارئ كى يصل إلى معنى هذه الكلمة، والتى بتكشف معناها سيتكشف معنى العبارة، أن يقوم بتفعيل عدد من الهاديات والتلميحات، وهنا يجب أن يستلهم ما يصل إليه من الإلماعة الوصفية "قاحلة" والإلماعة التصريحية "لا زرع فيها ولا ماء". وعندما يتم الاستفهام والتفعيل الصحيح لهذه التلميحات والهاديات سوف يصل إلى أن معنى "بيد" هو "الصحراء" لأن الصحراء تتصف بها تم استلهامه من التلميحات السابقة.

على أننا لا ندعى بأن هذه التلميحات تمثل التنصنيفات الوحيدة لتلميحات السياق، إذا ما نحينا أنفسنا بعيدا عن نظرية التعلم من السياق، فهناك تصنيفات أخرى لتلميحات السياق فى غير هذه النظرية، حيث تشير مارى ميلفين Marry Melvin (١٩٧٩) إلى أن هناك ثلاثة نظم لتلميحات السياق وهى التلميحات الكتابية Graphic Cues، والتلميحات السينتاكتية أو الهاديات الخاصة بالتراكيب Syntactic Cues، والتلميحات السيهانتية Semantic Cues، أى التلميحات الخاصة بالدلالة أو المعنى، وأن هذه النظم الثلاثة من التلميح أو التلميحات تعد ذات أهمية فى عملية القراءة. وتضيف "ميلفين" إلى أنه يجب أن نشجع الأطفال على الاستفادة من هذه النظم الثلاثة للتلميح، كما أنهم يجب أن يتلقوا مدحا وتشجيعا عندما يتقرب الأطفال من القراءات التى تتسم بالصحة عند استخدامهم لهذه النظم الصحيحة من التلميحات.

فإذا ما قرأ طفل مثلا جملة كهذه:

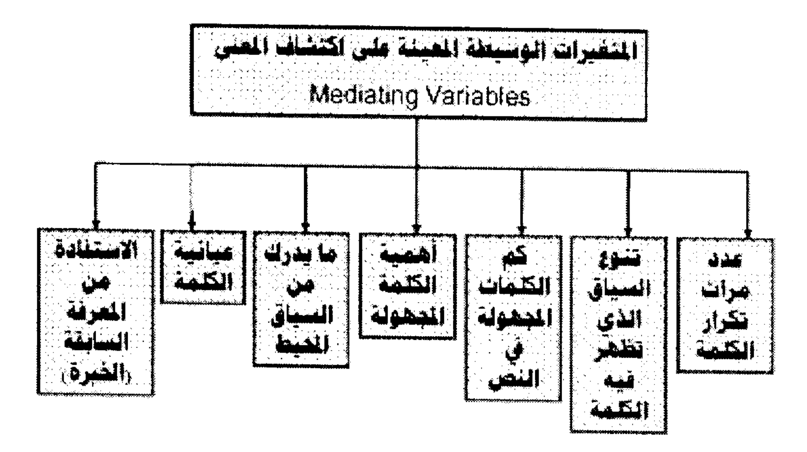
John Cached Three Fishes that Morning

فإننا يجب أن ندربه على استخدام هذه النظم الثلاثة ونشجعه على ذلك، فنعلمه أن كلمة مثل John تبدأ بحرف كبير، وهو ما يوفر تلميحة كتابية تجعلنا نستنتج أن هذه الكلمة إسم، وأن كلمة مثل Cached تأتى بعد فاعل، وتبدأ بحرف صغير (Ca)، وتنتهى ب ((ed وهى تلميحة تخص الكتابة. ومن ثم، فإنه يجب أن يكون التفكير منصبا فى الوصول إلى معناها على أنها فعل، ومن هنا فإنها إلماعة سينتاكتية تشير إلى أن هذه الكلمة فى هذا السياق هى فعل لاسم Names Action، وهى تلميحة سينتاكتية، كما أن التلميحات السيمانتية Semantic Cues الواردة فى الجملة تدعم أن هذه الكلمة من شأنها أن تحكى عما يفعله شخص مع السمك عندما يريد الحصول عليه، وهو ماحدث بالفعل هذا الصباح كما تشير الجملة.

وإننا نرى أنه قد آن الأوان للإفادة من نظرية التعلم من السياق، أن تدرس اللغة العربية بطريقة تعتمد على استخدام تلميحات السياق، حيث إن مثل هذه الطريقة تؤدى إلى إثارة عمليات وأساليب التفكير للطفل، وتنمى لديه المرونة اللغوية، بعيدا عن النظرة القديمة للطفل، والتى تنظر إلى الطفل على أنه حافظة للنقود يتم تعبئتها وتفريغها.

وطبقا لنظرية التعلم من السياق فإنه ليس بالضروة أن تكون هذه الأنواع الثمانية من التلميحات موجودة بالنص حتى يتم اكتشاف معنى الكلمة، كما أنه ليس بالضرورة أيضا أن يتم الاعتماد عليها جميعا، فقد تكفى إلماعة واحدة أو اثنتان لاكتشاف المعنى، كما أن هذه التلميحات قد لا تعد كافية لاكتشاف المعنى.

ومن هنا، فإن هناك عددا من المتغيرات الوسيطة تعتبر كمعينات إضافية يعتمد عليه القارئ أيضا، ويوضحها شكل( )، وتتمثل فى:



شكل(٥-٤) يوضح المتغيرات الوسيطة التى تعمل كمعينات إضافية لاكتشاف المعنى

١ - عدد مرات تكرار أو تواجد الكلمة Occupancies غير المعروفة فى النص.

٢ - درجة تنوع السياق الذى يتكرر فيه ظهور هذه الكلمة.

٣- كم الكلمات غير المعروفة فى النص.

٤ - درجة أهمية الكلمة غير المعروفة - فى فهم السياق الذى يتوارى فيه معنى الكلمة.

٥ - المساعدة المدركة Perceives Helpfulness من السياق المحيط فى فهم معنى الكلمة غير المعروفة.

٦ - عيانية الكلمة وكذلك السياق المحيط بها.

٧- الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإلماعة.

أما القسم الثانى من نظرية التعلم من السياق والمتمثل فى نظرية ترميز السياق الداخلى فإنه طبقا لهذه النظرية الفرعية الثانية فإن الفرد يكتشف معنى الكلمة المجهولة من خلال اعتماده أيضا على إلمعات السياق الداخلى للكلمة Internal Context،والتى تتمثل فى الوحدات الصرفية التى تتكون منها الكلمة، والتى إذا اندمجت مع بعضها تعطى معنى الكلمة وهذه التلميحات تتمثل فى:

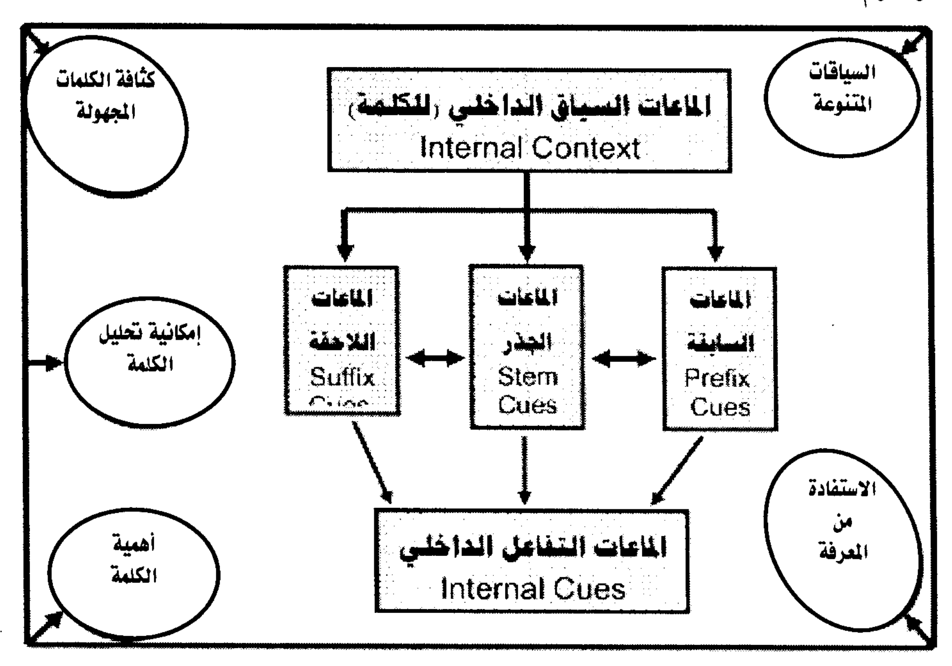
١ - التلميحات السابقة Prefix Cues

٢- تلميحات الجذر Stem Cues.

٣- التلميحات اللاحقة Suffix Cues.

٤- تلميحات التفاعل الداخلى Internal Cues بين التلميحات السابقة، أى مكونات الكلمة المجهولة.

على أن الاستفادة المضبوطة من هذه التلميحات يعتمد أيضا على عدد من المتغيرات الوسيطة والتى تتمثل فى العديد من المتغيرات التى يوضحها الشكل المرسوم أدناه:



شكل (٥-٥) متغيرات ترميز السياق الداخلى للكلمة.

١- السياقات المتنوعة التى توجد بها الكلمة.

٢- كثافة الكلمات المجهولة فى السياق Density of Unknown Words.

٣- شدة أو حدة إمكانية تحليل الكلمات المجهولة.

Density of Decomposable Unknown Words

٤- أهمية الكلمة المجهولة فى فهم السياق المتوارية فيه.

٥- مدى إمكانية الاستفادة من المعرفة السابقة فى استخدام الإلماعة.

ويشير ستيرنبرج إلى أن نظرية تشفير السياق الخارجى قد تم اختيارها تجريبيا، وقد ثبت صحة ما قامت عليه من افتراضات، إلا أن نظرية تشفير السياق الداخلى لم يتم اختبارها بعد. ومن ثم، فإن هذه النظرية مازالت فى حاجة إلى البحوث التجريبية.

وطبقا لهذه النظرية فإن عمليات الفهم اللغوى تتمثل فى ثلاثة مكونات وهى:

١ - ما وراء المكونات Metacomponent:

وهى عمليات ضابطة من المرتبة الأعلى تستخدم فى التخطيط التنفيذى أو الإجرائى Executive واتخاذ القرار Decision Making فى الأداء المعرفى عامة والأداء اللغوى خاصة، ويتضمن مكون ما وراء العمليات عدداً من العمليات الفرعية طبقا لما توصلت له بحوث "ستيرنبرج" (١٩٨٠، ١٩٨٩)، وبراون Brown (١٩٨٧) هى:

أ- تحديد طبيعة المشكلة.

ب- تحديد عمليات حل المشكلة.

ج- تحديد إستراتيجية توليف ودمج عمليات حل المشكلة مع بعضها البعض.

د- الوصول إلى كيفية تحديد مصادر التجهيز.

هـ- الوصول إلى كيفية عرض المعلومات التى تعمل عليها العمليات والإستراتيجيات.

و- الوصول إلى حل واحد للمشكلة المعطاة.

وفى ضوء ما تقدم تشير النظرية فى تفسيرها لكيفية حدوث الفهم عند القيام بفعل القراءة إلى أن الفرد عندما يكون فى موقف قرائى، فإن النص الذى يقوم بقراءته وتجهيزه يمثل موقفا مشكلا.

هذا الموقف المشكل يتغير بصورة كبيرة فى صعوبته طبقا للهدف الذى يراد من القارئ، والذى يؤثر بدوره على فهم ما يقرأه. وهنا يقوم القارئ بتحديد دقيق

لطبيعة هذا الموقف المعروض من خلال النص، ونوع القراءة المطلوبة، ثم يبدأ القارئ فى تحديد العمليات والإستراتيجيات المتطلبة لحل الموقف المشكل ومعالجة النص، واختبار أفضل الإستراتيجيات لتمثيل المعنى الخاص بالنص الذى يتمشى مع الهدف من القراءة، وتقييم هذه التمثيلات وتقديرها والحكم عليها أثناء القراءة مستفيدا فى ذلك مما يتضمنه النص من تلميحات يوفرها السياق فى زيادة تأويلات وتقديرات التمثيلات عن الأخرى حتى يصل إلى قرار.

٢- مكونات الأداء Performance Component:

ويتضمن هذا المكون العمليات التى تستخدم فى تنفيذ Excution إستراتيجيات متنوعة فى أداء المهمة المعرفية أو اللغوية، وهذه العمليات تعد متضمنة فى الإجابة على التساؤلات الآتية: كيف يقرأ الأفراد؟ ماذا يحدث عندما يقرأون؟

وهى التساؤلات التى حاولت أن تجيب عليها نماذج الفهم اللغوى.

٣- مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Components:

وتتكون من ثلاث عمليات فرعية تعد ذات أهمية فى اكتساب معانى الكلمات والمفاهيم اللغوية، وهى:

أ- التشفير الانتقائى Selective Encoding: وهى عملية تتضمن تمحيص Sifting وانتقاء المعلومات المرتبطة من المعلومات غير المرتبطة.

ب- الربط أو الدمج الانتقائى Selective Combination: وهى عملية تتضمن ربط المعلومات التى تم تشفيرها ربطا انتقائيا لتكوين بنية معرفية جديدة ومتماسكة.

ج- المقارنة الانتقائيةSelective Comparison: وهى عملية تتضمن ربط البنية المعرفية الجديدة بالمعلومات التى تم اكتسابها من قبل.

وتجدر بالمؤلف الإشارة إلى أنه:

من خلال عرض هذه النظرية يمكن اشتقاق أساس مهم عند إعداد برامج

التدخل العلاجى لدى فئات الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم يتمثل فى:

- ضرورة تعليم معانى المفردات اللغوية من خلال استخدام السياقات اللغوية المتنوعة لتدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم و الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة والفهم على كيفية الاستفادة من تلميحات السياق فى توقع معنى الكلمة المجهولة، دون التركيز على تعلم معانى المفردات؛ وذلك لأن استخدام السياق فى التدريب والعلاج يؤدى إلى تزويد الأطفال ببعض الطرائق والاستراتيجيات الكيفية فى التفكير وليس كمية ما يحفظون، وكيف يتعرفون على المعنى، وليس كمية ما يحفظون من المعانى.

ج- **نظرية المخططات Schemata Theory:**

تعد نظرية المخططات إحدى النظريات التى نشأت فى إطار علم النفس المعرفى، وهو مايوضحه الشكل( ) والتى حاولت تفسير كيف يكتسب الأفراد معنى ما يقرأونه.

وهى تقوم على افتراضين أساسين تشير من خلالها إلى:

أن ما خبره الفرد أو تم تعلمه لا يخزن فى الذاكرة بصورة إستاتيكية Static، ولكن يخزن بصورة دينامية تسمح له بالتعديل والتغيير من خلال ما يتم من إضافة وتنمية لهذه المعلومات. وأن تنمية ما تم تخزينه يحدث عندما يحدث تفاعل بين ما تم تخزينه فى الذاكرة من قبل وما يقرأ من معلومات جديدة، بشرط أن يرتبط ما سبق تخزينه مع ما يتم قراءته.

كما ترى هذه النظرية أن الفهم القرائى يعتمد على المعلومات المخزونة فى الذاكرة، والتى لا تخزن فى صورة أجزاء منفصلة Separated Bits، ولكنها تخزن فى صورة متكاملة على شكل مخططات ليست ممتلئة، وأن الفرد عند قراءته لنص فإن المعلومات التى بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط فيزداد المخطط امتلاءً، مما يؤدى إلى اكتساب القارئ مفاهيم جديدة. ومن ثم، فإن الفرق بين الطفل والكبير، والضعيف والجيد فى القراءة والفهم، يرجع إلى الفرق فى كم ومحتوى المخططات التى لدى كل منهم؛ وذلك لأن هذه المخططات تساعد القارئ على تبويب وتصنيف المعلومات التى يقرأها، كما تساعده فى بناء توقعات عن المعلومات الجديدة التى يمكن أن يجدها فى النص.

علما بأن هذه المخططات وكما يشير "إيزنك وكين" (١٩٩٢) تمثل الحزم المتكاملة Integrated Chunks من المعرفة حول الأشياء، والأحداث، والناس، والأفعال، والمواقف...الخ، وتعد ذات أنواع متعددة تمتد من البسيط جدا إلى المعقد

جدا، وتنتظم بشكل هرمى، وتتسم بالدينامية فى تفاعلها مع بعضها البعض ومع ما هو موجود بالنص؛ لذا فإن الفرد يجهز ما يقرأه فى إطار تفاعلى من أعلى لأسفل ومن أسفل لأعلى، وذلك بسبب أن هذه المخططات تتضمن شقوقا Slots ذات قيم ثابتة Fixed Values تمثل ما هو مخزون، وشقوقا ذات قيم متغيرة تمتلئ بما يستمد من النص.

وفى هذا الإطار يشير دوركين Durkin (١٩٨١) إلى أن الفرد عندما يقرأ نصا جديدا فإن ما يقرأه يؤدى إلى تنشيط المخططات المناسبة لما يقرأ، وبالتالى تنشيط المعلومات الموجودة بهذا المخطط والتى تتعلق بهذا الموضوع، فتتفاعل المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة بالمخطط ليقوم القارئ خلالها ببناء توقعاته لما يقرأه، ووضع الفروض واختبارها وتعديلها أو رفضها. ومن خلال هذه العملية يتم إضافة ما توصل إليه من معلومات جديدة فى الشقوق الفارغة Slots فى المخطط، وعند ذلك يكون الفرد قد اكتسب معنى ما يقرأه.

ويرى إيزنك وكين (١٩٩٢) أن ما يعاب على نظرية المخططات فى تفسيرها لكيفية اكتساب المعنى والفهم، هو أنها مازالت حتى الآن تفتقد إلى إمكانية قياسها، كما أنها لا تمتلك إلا تفسيرا واحدا لتفسير الضعف والقوة فى الفهم فى ضوء امتلاك المخططات من عدمه.

ومن خلال ما تقدم فإنه يعد من الضرورى لمعد برامج التدخل لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو الأطفال ضعاف المستوى فى القراءة أن يعمل على تنمية التوقع للمعانى والمفردات التى يمكن أن تأتى فى السياق اللغوى اللاحق بعد قراءة السياق اللغوى الحالى، وهو ما ينمى لديهم إستراتيجية الارتداد من الخلف إلى الأمام ومن الأمام إلى الخلف، كما تفيد هذه النظرية أيضا فى ضرورة الاعتماد أثناء التدريب لعلاج القصور فى عمليات الفهم اللغوى على التكامل بين الخبرات اللغوية السابقة لدى عينة التدريب وما يقدم لهم من خبرات تعليمية جديدة، وهو

ما يحتم ضرورة الإهتمام بإثراء وزيادة حجم المعجم العقلى لدى الأطفال الضعاف فى الفهم، والأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال حفظ عدد كبير من المفردات اللغوية ومعناها، وكذلك ضرورة تدريب أمثال هؤلاء الأطفال وغيرهم على تصنيف المفاهيم والاسماء والدلالات فى فئات قائمة على المعنى كى يتم تنمية ما يسمى بالشجرة المعجمية داخل عقولهم.

الفصل السادس

"الإعاقة الخاصة فى اللغة"

مقدمة.

أولا: لغة الحيوان ولغة الإنسان:

ثانيا: نمو الكلام لدى الطفل وخصائصه.

ثالثا: لغة الأطفال ذوى إعاقات خاصة فى اللغة.

أولا: الأطفال ذوو مشكلات نمائية فى الكلام.

ثانيا: الأطفال ذوو الإعاقة الخاصة فى اللغة.

ثالثا: الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ذوى المشكلات فى اللغة.

رابعا: التأكد من فرض القصور فى التجهيز لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة.

خامسا: الأفازيا(الحبسة) وأنواعها.



مقدمة:

إذا كانت اللغة بمهارتها الرئيسة الأربع، وماتتضمنه هذه المهارات الأربع من عدد يفوق الحصر والعد من مهارات فرعية متضمنة بداخل كل مهارة رئيسة، وأنها تمثل خاصية راقية من خصائص الجنس البشرى تعبر عن سموقه ورقيه على سائر المخلوقات، وتعبر عن تكريم إلهى لبنى البشر، فإن من أهم المهارات الرئيسة للغة مهارة الكلام، لأنها أداة الفرد للتواصل ببيئته، وآليته للتعبير عن أماله وآلامه وأتراحه وأحزانه. ويكمن خلفها أعقد جهاز معرفى - لانعرف عنه الكثير- يُمكن الفرد من تشفير وترميز ومعالجة الشفرات المستدخلة وإنتاج الكلام.

ومن هنا فإن أى تجاهل لجوانب طبيعة الكلام وخصائصه، سوف يؤدى لسوء فهم ينصرف أثره بالتأثير السلبى على الفرد. هذا التأثير السلبى لايخص الكلام فحسب، بل ينسحب ليؤثر فى بقية مهارات اللغة الأساس الأخرى؛ وذلك لأن الطبيعة البشرية فى أى خاصية من خصائصها تقوم على التفاعل الدينامى والتكامل والتأثير والتأثر، ولذلك يعد من الخطورة بمكان الاهتمام بمهارة من مهارات اللغة دون الأخرى.

ورغم أن الكلام يمثل مظهرا من مظاهر تفرد الإنسانية، إلا أن هذا الكلام لا يمكن النظر إليه على أنه أصوات عديمة المعنى، إذ لا يعد للكلام صفة الكلام، إلا إذا كان يشير إلى معان ودلالات محددة، وإلا أصبح الكلام لا يعدو غير أصوات غوغائية أو ثرثرة لا طائل من ورائها.

أولا : لغة الحيوان ولغة الإنسان :

منذ وجود الإنسان على ظهر البسيطة وهو مشغول بنفسه، مشغول بغيره، متأمل لذاته، متفحص للغته ولغة غيره حتى من الحيوانات، فذهب ينظر إلى الحيوانات وكيف تتواصل فأشار بعض العلماء، بل وبعض العوام أيضا، إلى أن للحيوانات لغة تتواصل بها فيما بينها، إذ أعجبه -أى الإنسان- رقصات ملكة النحل الدائرية وهى تخبر أفراد أسرتها بحاجة أسرة النحل الكبيرة الملحة إلى الطعام، وذهب ليضفى على بعض أصوات الحيوانات المحيطة به أفكارا وتلميحات تشير صراحة إلى وجود لغة بين الحيوانات، وذهب رجال الدين يؤكدون أنه لا مندوحة لتكذيب أن للحيوانات لغة للتواصل متكئين على قول سيدنا سليمان ﴿عُلِّمْنَا مَنطِقَ ٱلطَّيْرِ﴾، وحديث نملة سيدنا سليمان عليه السلام لبنات جنسها ومملكتها، عندما تبسم سيدنا سليمان عليه السلام، من قولها".... ﴿قَالَتْ نَمْلَةٌ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّمْلُ ٱدْخُلُوا۟ مَسَٰكِنَكُمْ لَا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَٰنُ وَجُنُودُهُۥ﴾ [النمل:١٦] وحديثه سلام الله عليه مع الهدهد الآتى من سبأ بالنبأ اليقين.

ورغم كل ذلك، فإن الأمر سيظل غامضا علينا فيما يتعلق بكيفية التواصل بين الحيوانات بعضها البعض وأى لغة يستخدمون؟ ومم تتكون هذه اللغة؟ إلا أن أفضل ما يمكن قوله فى هذا السياق أن الحيوانات تتواصل من خلال اتباعها لنظام إشارى بدائى من النوع الغريزى، وأن لغتها تتسم بالبساطة والبدائية والغريزية، كما تتسم بالانغلاق والمحدودية، فصيحات الحيوانات تقتصر على عدد لايتجاوز تسع أو عشر صيحات كما فى القردة العليا، بينما اللغة البشرية نظام مفتوح يجعل للإنسان إمكانية تكوين عدد لا محدود من الكلمات والجمل، بل فى الجانب غير اللفظى من اللغة، كما يتمثل فى الإيماءات والإشارات، والذى يراه بعض العلماء قاسما مشتركا بين اللغة البشرية ولغة أرقى الحيوانات كالقردة، تجد من الفروق ما يشير إلى تمتع الإنسان بجهاز معرفى معقد وواسع المدى؛ فعدد الإشارات والإيماءات والحركات التى تستخدمها القردة والسعادين عدد محدود إذا ما قورن بها لدى الإنسان فى هذا

الجانب، فإشارات الإنسان وإيماءاته وحركاته، بل وعلى الإجمال لغته غير اللفظية، تتسم بالإضافة لما تقدم بالتعقيد والتجدد بمرور الزمن، كما أن لغة الإنسان غير اللفظية لها سمت النسبية أيضا، إذ أن الإشارة أو الحركة والإيماءة تختلف فى معناها من بيئة إلى بيئة ومن زمن إلىٰ زمن، كما أنها تتسم فضلا عما تقدم بالتجدد المستمر، شأنها فى ذلك شأن اللغة اللفظية التى يتفرد بها الإنسان.

وعلى أية حال، إن للنمل والنحل والحيوانات الثديية من مرتبة الرئيسات كالقردة العليا أمثلة معروفة للتواصل، إلا أن مستوى هذا التواصل بدائى؛ إذ هو اعتيادى Habitual، أى يقوم على أساس تكوين العادات، ويرتبط بموقف نوعى، ويستثيره عدد من الهاديات الداخلية أو الخارجية غير الرمزية Not Symbolic.

كما أن هذه الحيوانات الرئيسة إن كانت تمتلك أجهزة صوتية تساعدها على البقاء وعلى توفية حاجاتها الانفعالية، إلا أن هذه الأصوات لا تعدو غير أصوات من قبيل: الشخير Grunts، وصياح الولولة Howls، وهى أصوات توصف بأنها أصوات غير رمزية، كما أن جهاز الصوتيات لدى هذه الحيوانات يعد غير قادر على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتميزة ذات المعنى كما يصدره هذا الجهاز لدى الإنسان.

ومن هنا فإن من أهم مايميز الإنسان-عما عداه من الكائنات- الكلام، فالكلام هو المميز الأول والأكبر للإنسان عن القردة العليا.

إن اللغة ولاسيما الكلام، أصدق وأنقى مثال للسلوك النوعى الخاص المميز للإنسان، سواء درستها من وجهة النظر العصبية، أو من وجهة النظر النفسية. وقد عمد "روبنسون" إلى استثارة أكثر من خمسة آلاف وثمانين موضعا مختلفا(!!!) فى مخ خمسة عشر قردا ليرى ما إذا كانت هذه الاستثارة من الممكن أن تؤدى إلى إصدار الأصوات أو التصويت Vocalization، لكنه لم يستطع أن يستصدر صوتا واحدا، وهو ما يشير إلى أن الكلام البشرى لم يتطور عن تصويت الحيوانات العليا،

ولكن نشأ من نسيج مخى محدد لا تجد مثله حتى لدى فصيلة الحيوانات العليا، وهو ما يشير أيضا إلى أن المخ البشرى وحده هو مخ مساند للغة ومساعد لها، ومؤد إلى اللغة ومؤيد لها، ومثل هذه النتيجة تتضافر مع غيرها من النتائج لتضحد نظرية "دارون" فى النشوء والارتقاء التى ترى أن الإنسان تطور طبيعى فى سلم النشوء الارتقاء.

والإنسان الذى فضله ربه على جميع الخلائق، ومن كرائم هذا التفضيل، أن الله غرس ضمن تكوينه وقابلياته المعرفية معجزة الإدراك المعرفى، وأعقد جهاز معرفى – إدراكى، يستطيع من خلاله فك شفرة الرموز اللغوية Linguistic code، وهو ماجعل لديه القدرة على تحويل وترجمة الرموز من نظام إلى نظام، وترجمة وتحويل التفكير إلى لغة، واللغة إلى تفكير، والرموز اللغوية إلى لغة منطوقة، واللغة المنطوقة إلى رموز مكتوبة، هذا إلى جانب مازوده هذا الجهاز المعرفي-الإدراكى المعقد بأنظمة إتصال لفظية وغير لفظية هائلة الإتساع، خلافا للحيوانات التى لا تمتلك هذه المقدرة.

ولما كانت لغات البشر، على إختلافها وتنوعها إلى الحد الذى يقدر عددها بعض الباحثين بستة آلاف لغة، على الرغم من هذا، إلا أن القاسم المشترك بينها هو أنها تختلف عن نظم الاتصال بين حتى أرقى الكائنات فى المملكة الحيوانية كالقردة، وهو ما جعل الباحثين يتفقون على أن بنية المخ البشرى معدة ذاتيا وإلهيا للعمل فى نطاق معدود ومحدد من القواعد اللغوية والسياقات الصوتية التى يمكن فهمها بوضوح، مهيأ بطبعه- أى المخ البشري- لتقبل عدد من الطرق لبناء وفهم الجمل والعبارات.

ثانيا: نمو الكلام لدى الطفل وخصائصه:

لما كان الكلام آلية الفرد طفلا كان أوكبيرا، ووسيلته الناجعة للإتصال والتواصل والتفاعل مع البيئة؛ لذا فإنه يعد من الضرورى فهم طبيعة الكلام، وبخاصة ما يتعلق بنموه وتطوره وما يرقيه وما يعوقه، كى يُفاد من ذلك فى خدمة

بنى الإنسان وبخاصة فى تربية وتهذيب وتنمية وتعليم أطفالنا، الذين هم ربابين السفينة فاردو محركو قلاعها فى المستقبل القريب.

وفى إطار طبيعة نمو اللغة والكلام لدى الطفل فإنه يمكننا القول: أنه يكاد يكون هناك إتفاق بين المنظرين والباحثين فى مجال علم اللغة ونمو الكلام، على أن كلام الطفل ماهو إلا تطور طبيعى لصيحاته الانفعالية الأولى المتمثلة فى الصراخ والعويل والبكاء، وهى عملية لا إرادية، و تكون بعد الولادة مباشرة.

إنها الانفعالات الأولية التى تعبر عنها المظاهر السابقة، والتى تقوم فى انبنائها على النحت من ارتطام دفقات هواء الزفير الذى يمثل المادة الخام التى تنحت منها الأصوات والترددات المصاحبة لارتطامات هذه الدفقات بأحد أجزاء وأعضاء جهاز النطق.

وبتطور العمر وما يصحبه من نضج لأعضاء جهاز النطق تزداد قدرة عضلات هذه الأجزاء فى القيام بدورها فى التحكم العضلى والمرونة فى هذا التحكم، حينئذ تبدأ عملية نحت الأصوات وصياغتها وتمايز ملامحها إلى حد ما عن الصيحات الانفعالية السابق ذكرها والتى تتسم بكونها أصوات عامة وخام وفطرية، ليزداد شكل التمايز الصوتى وتتبلور ملامحه كلما زاد نمو الطفل وزاد نضجه وتطوره، هذا إذا ما كان الطفل عاديا وسليما من ناحية الذكاء والسمع، وهو ما يسمى بمرحلة الأصوات الانفعالية الوجدانية الأكثر نضجا، والتى تتميز بأن الطفل خلالها يعبر عن انفعالاته بالصراخ فى حالة الغضب والخوف، واسترعاء انتباه الآخرين حال الجوع والتبلل، وتستمر هذه المرحلة حتى الشهر الثانى من الميلاد لتبدأ بعدها مرحلة المناغاة.

ومرحلة المناغاة وهى مرحلة لعب بالأصوات، حيث يجد فيها الطفل السرور والفرح ويبدأ هذا الدور فى الشهر الرابع أو الخامس، ويكون محتوى هذه المناغاة الأصوات المتحركة، لأنها أسهل من الأصوات الساكنة التى تحتاج انقباض وانبساط عضلات جهاز النطق بنظام محكم.

بعد ذلك يبدأ بإنتاج حروف الشفة ثم اللثة الانفجارية[1] با... دا.. ثم تظهر الحروف الأنفية نا...ما..وهذه تبدأ فى أواخر السنة الأولى، وتتأخر الحروف الحلقية، ج... ق.. وآخرها انتاجا... ز... و.... ض.

وفى السابع والثامن والتاسع يردد مقاطع يكون منها نداء لأمه وأبيه. وفى الشهرين التاسع والعاشر تبدأ مرحلة المعانى، حيث يتفوه بمقاطع وكلمات لايفهم معناها فى البداية، فهو يردد "ماما" تقليدا لما تنطقه أمه، ثم يبدأ فى إنشاء معنى لها من خلال ارتباط هذا الصوت بشكل وهيئة الأم، التى تطعمه وتسقيه، وحينها يصبح للكلمة معنى لارتباطها بمسماها.

بعد ذلك تبدأ مرحلة التقليد، وتقع فى أواخر السنة الأولى، ويقلد فيها الكبار، وتقليده هذا لا يكون كلاما لعدم اكتمال نمو جهاز النطق لديه، فتكون الأصوات المنتجة فى هذه الفترة أصواتا لينة من قبيل يا... دا... ما... آ...

كما تجده فى هذه المرحلة عندما يسمع صوته يرتاح له ويسره، ويزداد سروره حين يرضى الناس من حوله، الأمر الذى يدفعه إلى التكرار، كما يدفعه ذلك إلى تقليد أصواتا أخرى استدرارا للرضى والارتياح.

وفى نهاية السنة الأولى، أو بعدها بقليل، يكون الطفل قد أصبح قادرا على إنتاج الكلمة التى تعبر عن الجملة، وهذه المرحلة تسمى مرحلة " الكلمة- الجملة Word Sentense Stage –"، وبعد أن يكون الطفل قادرا على إنتاج الكلمة التى تقوم مقام الجملة مغزى ومعنى، يبدأ بعد ذلك فى إنتاج الكلمتين والثلاث كلما زاد عمره الزمنى ونضجه الحركى، وهو ما يكون فى عمر سنتين وثلاث. مع ملاحظة أن إدراك الطفل للأسماء واستعمالها يسبق إدراك الأفعال واستعمالها، ويرجع ذلك إلى مافى طبيعة الفعل من تعقيد، إذ أنه يدل على حدث وزمن بعكس الأسماء.

---

(١) الأصوات الإنفجارية هى الأصوات التى عند إصدارها يتم إغلاق وحبس الهواء ثم فتح المخرج الصوتى لها دفعة واحدة.

وأداة الفرد فى كل ما تقدم، جهاز النطق الذى ركبه الله ضمن الخلقة والتكوين البشرى، وهو الجهاز الذى يتكون من: الشفاة والأسنان واللسان والحنجرة وسقف الحلق، وينقسم الأخير بدوره إلى ثلاثة أجزاء تتمثل فى: سقف الحلق الأمامى، وهو الذى يوجد خلف الأسنان مباشرة. وسقف الحلق الأوسط، وهو الجزء الصلب والذى يقابل منتصف اللسان، أما الجزء الثالث فهو الجزء الرخو من سقف الحلق ويقابل مؤخرة اللسان.

كما يوجد ضمن جهاز النطق مكسبات للبصمة أو الرنة الصوتية التى تساهم مع الأجزاء السابقة من جهاز النطق فى تمييز بصمة الصوت، والتى تختلف من فرد إلى آخر- فى إبداع إلهى تنحنى له الجباه- وهى: تجويف الأنفNasal Cavity، وتجويف الفمOral Cavity، وتجويف الحلق أو الزورPharyngeal Cavity المتصل بالحنجرةLarynx. أو حجرة الصوت التى يوجد بها الحبلان الصوتيان Vocal Cords، وهما حبلان يمتدان فى اتجاه أفقى من الخلف إلى الأمام، وبينهما مسافة يطلق عليها لسان المزمار Gllots، وهذان الحبلان هما اللذان يحدثان الصوت نتيجة اهتزازهما بالهواء المار بينهما. علماً بأن حوائط التجاويف الثلاثة الصانعة لبصمة الصوت محاطة بأغشية مخاطية تكسب الصوت الحادث صفة رنانة شأنها فى ذلك شأن الحجرات المعدة للإذاعة والسينما الناطقة.

وتطور إنتاج الكلام ودقته، يتوقف على عمليتين أساسيتين: أولاهما عملية الاستقبال Receptive Process، والثانية عملية التعبير Expressive Process.

أما الاستقبال فيتم من خلال المناطق الحسية الترابطية التى ترسل إشاراتها إلى منطقة الفهم العام (منطقة فيرنك)، والتى تتولى بعد ذلك إصدار الأوامر إلى المناطق التعبيرية الحركية، ومنها:منطقتى "بروكا وإكزنر"، ومنطقة مقدمة الحركة Premotor Zone، وهى المنطقة التى يتم فيها تجهيز القرار الخاص بالكلام، ومنطقة الحركة Motor Zone، وهى المنطقة المسؤولة عن إصدار الكلام فعليا.

وغنى عن البيان، أنه من باب الشائع والمألوف والمعروف فى هذه الآونة، أن على الأم أن تلاحظ جيدا العمر الذى يجب أن ينطق فيه الطفل، بداية من إنتاجه للأصوات الخام(إى ى ى، هااااا، آآآآآ، أوأوأو..) فى الأسابيع الأولى من نموه، إلى إنتاجه ألفاظا تعبر عن معاني_ فى الشهور الأولى من عمره- حيث يدلل التأخر عن إنتاج الأصوات الخام، ومن بعد ذلك الكلام لدى بعض الأطفال عن عمر التسعة أشهر عن إمكانية وجود خلل يتوجب الوقوف على معرفته، كأن يكون الطفل يعانى من الإعاقة السمعية أو الصمم التام، أو انخفاض القدرة العقلية العامة، أو وجود عيوب خلقيةCongential خاصة بجهاز النطق. ومن هنا إذا تأخر الطفل عن إنتاج الأصوات الخام أو الكلام فما على الأم سوى التوجه إلى هيئات الاختصاص الطبية لفحص الطفل للوقوف على طبيعة ما تقدم.

كما أنه من الجدير بالملاحظة أن الطفل يمكن أن يمر بالمراحل الطبيعية لإنتاج الأصوات الخام، والكلمات ذات المعنى، إلا أن لغة كلامه لاتتسم بالسلامة. وهنا قد يكون الطفل يعانى من اضطراب فى النطق؛ أى أنه يستطيع نحت وصياغة الألفاظ، ولكن هذه الألفاظ والكلمات ليست على الشاكلة العادية، وهو ما يشير إلى اضطراب الكلام. وهذا الاضطراب يقع على شاكلتين، فإما أن يكون فى الوحدات الصوتية الصغرى داخل الكلمات أو أولها أو آخرها، وفى هذه الحالة نقول: إن الطفل يعانى من اضطراب نطق؛ كأن يقوم بعملية حذف أو إضافة أو تشويه أو استبدال لبعض أصوات الكلمة، وهو أمر عادة ما يتم إرجاعه لمجموعة محددة من الأسباب مجملها يتلخص فى: أسباب خاصة بالسمع وانخفاض الذكاء، أو إصابة أحد أعضاء جهاز الكلام السابق ذكرها بعيب من العيوب كشق إحدى الشفتين أو كليهما[1]، أو عيوب فى انتظامية الأسنان، أو عدم وجود بعضها، وبخاصة تلك

---

(١) لدقة العربية ورهافتها وثرائها فإنه إذا حدث شق فى الشفة العليا يقال رجل أشرم، أما إذا حدث شق فى الشفة السفلى فيقال رجل أعلم. وعلى ذلك فإن أبرهة الأشرم كانت شفته العليا هى التى يوجد بها الشق، ولذا سمى بأبرهة الأشرم، ولم يسم بأبرهة الأعلم.

الأسنان التى توجد فى مقدمة الفم كالقواطع، أو وجود إلتهاب فى الحنجرة أو الإصابة بنوبات البرد والزكام الحاد.

كما قد يحدث فى بعض الأحيان صورة من اضطرابات النطق أشد قسوة وحدة كتلك التى تتمثل فى امتناع أو عدم القدرة على إصدار الأصوات أو النطق نهائيا، وهى الحالة التى يشار إليها باللفظ الإغريقى Anartheria، أو ال Aphonia، أو ال Articulation Disorders، وهى حالات من اضطراب النطق تم التوصل إليها قديما حتى أنك تجد لها رصيدا فى التراث الفرعونى والإغريقى، وأصبحت من الاضطرابات المعروفة بداهة لدى حتى طلبة البكالريوس.

أما إذا كان الأمر خلافا لما تقدم، فإن للعلماء وجهات نظر أخرى فى طبيعة نمو لغة الطفل وكلامه. علما بأن هناك العديد من العوامل والمتغيرات بخلاف الذكاء والسمع التى تؤثر فى طبيعة نمو وتطور ونضج لغة الأطفال، بعضها تم رصده فى الأبحاث العلمية، وبعضها يدفقه العلم علينا الآن استخلاصا لنتائج العديد من البحوث.

عوامل ومتغيرات قد لايلتفت إليها، مع أنها تفت فى طبيعة وخصائص أطفالنا، برغم أن لها من التأثير السلبى عليهم ما لها، كدراسة لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم، والتمكن منها، أو البطء فى التشفيرEncoding والترميزDecoding لسلاسل الكلمات المسموعة أو المقروءة، أو لسيادة ومألوفية اللهجات العامة[1] على

---

(١) إن فكرة تأثير اللهجة العامية وعجمة اللسان المنطوق بها إذا صادفت مسامع الطفل وتعايش معها تجعل الطفل غير سليم الفطرة ولا اللغة نطقا وفصاحة وبيانا، ولعل هذا بحكم تخصصى فى الدراسات الدينية إلى جانب تخصصى هذا جعلنى أتساءل لماذا لم يسترضع رسول الله صلى الله عليه وسلم فى مكة من قبل أى مرضعة قريشية، مع العلم بأن اقدار السماء تكن أزلا بأن هذا الطفل الذى يسمى محمدا سيكون نبيا، وأن القرآن الذى سيتنزل عليه سيتنزل بلغة قريش. ولقد كان تدبرى للإجابة على هذا السؤال تشير إلى أن مكة كانت تمثل حاضرة التطور والتجارة فى هذه الآونة من الزمان وأنه يفد إليها من كل الحواضر أناس مختلفة الألسن واللهجات، يحضرون إما للتجارة أو لحج بيت الله الحرام، وأن الرسول لو أسترضع فى هذه الفترة المبكرة من حياته فسوف تلوث فطرته من

الفصحى لسبق الاستخدام والمألوفية الشديدة لها وبصورة أكبر من سيادة ومألوفية اللغة الفصحى، فسيادة اللهجة العامية على الفصحى أثناء السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تزيد من حدة الاضطراب النمائى للكلام استقبالا وتعبيرا، وهو ما يجعلنا ننبه إلى ضورة إنتاج برامج الأطفال فى وسائل الإعلام العربية باللغة العربية الفصحى البسيطة لمقاومة سيادة العامية، واكساب الفصحى البسيطة صفة المألوفية بالمعاشرة، الأمر الذى يزيد فرص مقاومة الفصحى للعامية ويجعل السيادة للأولى.

ناهيك عن أن سيادة اللهجات العامية له أثر كبير وخطير فى صعوبات الكتابة مستقبلا وبخاصة عن دخول المدرسة وتلقى الطفل تعليما رسميا بالمعنى المتعارف عليه.

كما أن استخدام لغة عجين ـ آسف لغة هجين ـ فى الإعلام العربى، ممثلة فى برامج التلفزيون الحوارية على وجه الخصوص لغة هجين، تقوم على الخلط بين الألفاظ العربية الفصحى، والمطعمة بالألفاظ العامية، مما يجعل المتلقى متوحدا مع ألفاظ من فئتين مختلفتين، فتختلط لديه الفصحى بالعامية، فلا يستبين لديه القدرة على التمييز بين فئتى اللفظين، ناهيك عن استخدام لغة هجين بين الفصحى و/ أو الإنجليزية المعربة وهو ما يؤدى بالتبعية إلى التشويش الفكرى ومنطقته لدى المتلقى العربى، ولاسيما لو كان طفلا. والحرب مستعرة علينا ونحن غافلون!!!

كما أن من التأثيرات الخطيرة للظاهرة أو السلوك السابق-فى إطار الحرب على لغتنا- هو أن سيادة هذا الأسلوب أدى إلى فقدان اللغة العربية لقيمتها التعبيرية، وسيادة التجاذب اللسانى غير المنظم فكريا وثقافيا، والبعد عن عمق الفكرة وموضوعية الحدث، وخضوع الفكرة المراد التعبير عنها للخلل وعدم التوازن، وهو

خلال سماعه للهجات وألسن مختلفة عن النبع الصافى للغة الأصلية، ومن هنا كان إرساله للبادية فى بنى سعد حيث لا تجارة ولا ألسن ولا لهجات فيتعلم اللغة من نبعها الصافى الرائق، فتبقى فطرته وسليقته غير ملوثة ولا محرفة، فيكون بذلك أصفى عقلا وأنقى فطرة، وأقوم لسانا، وأفصح بيانا، ومهيء لتلقى ما تخبئه له السماء من أنه سيكون نبى ورسول لكل الدنيا وسيأتيه قرآن معجز فى لغته، أفصح فى بيانه، وأنه بحكم النبوة سوف يتلقى ويفهم ويفسر ويبلغ بل وينشيء تشريعا وأقوالا، فيكون بذلك قد مكن بحفظ السماء من إمتلاك واحدة من أهم أدوات النبوة والرسالة.

ما يجعلنا نقول بأن ماتقدم لسوف يؤدى إلى الاستهداء اللغوى دون ضوابط وخلط الفكرة المراد التعبير عنها بشوائب الواقع العام، ومحدودية التعبير بأمثلة غير مستندة وغير متلائمة مع الفكرة.

ثالثا: لغة الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة:

فى البداية دعنى أسألك: ما رأيك لو أنك ترى أطفالا يتسمون بأنهم ذوو ذكاء عادى؛ أى يقع فى مدى نسب الذكاء المتوسط وحتى فوق المتوسط، ولا يعانون من عيوب أومشكلات بيئية بكل المعانى التى تتضمنها هذه العبارة شكلا وموضوعا، كما أنهم لايعانون من إعاقات بصرية أو سمعية أو بدنية أو حركية أو حتى من الحرمان التعليمى بما يتضمنه من نقص الفرصة للتعلم، والحرمان الثقافى إلا أنهم لا يتسمون بالعادية فى نمو اللغة والكلام.

إن أمثال هؤلاء الأطفال هم الذين يسمون فى الوقت الحاضر بالأطفال ذوى الإعاقات النهائية فى اللغة. إنهم أطفال عادة ما يوصفون بالأطفال ذوى الإعاقة الخفية Hidden Handicapped، أو يوصفون بالاطفال المحيرين Puzzel Children.

ترى ماخصائص هؤلاء الأطفال؟

وما أسباب مشكلاتهم حتى يتخذ القائمون على تربيتهم وتعليمهم الاحتياطات اللازمة لإنتاج جيل من الأطفال العرب يتسمون بالسلامة فى جميع جنبات شخصيتهم؟

إنهم فئة من الأطفال يتسمون ببعض الخصائص من أهمها: أنهم فى بواكير حياتهم أو بالأحرى فى بواكير طفولتهم يظهرون تأخرا فى اللغة الشفوية Oral Language، أى فى القدرة على إنتاج الكلام شفاهة، بعد ذلك تتطور حالتهم مع نموهم الزمنى ليظهروا مشكلات أو صعوبات واضحة فى كتابة اللغة أو اللغة المكتوبة برغم أن هؤلاء الأطفال لا يتسمون بأية مشكلات حسية أو حركية.

وهو أمر طبيعى وذلك لطبيعة العلاقة التفاعلية والدينامية بين مهارات اللغة

الأساس؛ حيث من المعروف بداهة أن الضعف والقصور فى مهارة يتدخل بالتأثير السالب فى نمو وكفاءة المهارات اللغوية الأخرى؛ وذلك لعلاقة التأثير والتأثر بين هذه المهارات.

وبالإضافة لما تقدم يذهب العديد من العلماء إلى أن مشكلة هؤلاء الأطفال على ما يبدوا أنها ترتبط بحالة ذهنية Intellectual ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوق استقبال الكلام والتعبير فى الوقت الذى يتسم بعض هؤلاء الأطفال بالقدرة على الفهمComprehension بصورة كافية، إلا أنهم يعانون من التأخر فى التعبير اللغوى مشافهة، ويظهر البعض الآخر منهم قصورًا فى كل من الفهم وإنتاج اللغة فى آن واحد.

كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من التأخر فى نمو المفردات الأولية أو الأساسية، و ضعف فى الفهم، ويرتكبون أخطاء معنى ودلالة، كما يعانون من ضعف فى الاستخدام المناسب للكلمات وبما يتناسب مع السياق والموقف، ويبذلون معاناة شديدة فى التواصل، ويحذفون عناصر أساسية تخص قواعد اللغة(التراكيب) وتخص المعنى، وينتجون تراكيب لغوية تتسم بالقصور من ناحية القواعد، كما يعانون من قصور فى استدعاء الكلمات فى ترتيبها المناسب والصحيح أو فى كلامهم الآنى واللحظى.

وغنى عن البيان القول: إن الطفل العادى والنمو اللغوى العادى يتسم بخلاف ماتقدم، فالطفل العادى يبدأ فى تكوين وبناء معجمه العقليMental Lexcon بنهاية السنة الأولى من حياته لأن قدرته على استقبال الكلام المسموع وفهمه، إذا كان عاديا من ناحية الذكاء والسمع، يأخذ مكانه بصورة طبيعية، وإن تأخرت قدرته على التعبير مقارنة بقدرته على الاستماع فى هذا العمر، ثم يزداد محصوله اللغوى بتقدم العمر ويزداد مع ذلك تدريجيا قدرته على التعبير. وشيئا فشيئا، ومع التقدم أكثر فى العمر، تتساوى قدرته على التعبير اللغوي(كلام وكتابة) مع قدرته على الاستقبال (استماع وقراءة)، ويكون ذلك من وجهة نظر المؤلف فى الصف الرابع

الإبتدائى، أى فى عمر يترواح مابين العاشرة والحادية عشر، وهو العمر الذى يسمى بعمر الانفجار فى القراءة خاصة واللغة عامة.

ومع هذا التقدم فى العمر يبدأ الطفل فى الانتقال من الاستخدام العام للكلمات والمفردات إلى التمييز والتمايز فى لغته ليستخدم الكلام ليعبر عن دلالات وأشياء محددة. وتزداد مع ذلك تعابيره اللغوية من القصر إلى الطول والاتساع، ومن التفكك إلى التماسك،ومن خلل فى البناء والتركيب وندرة فى استخدام الأفعال والضمائر وحروف الجر والكلمات الوظيفية بعامة فى لغته إلى سلامة فى هذا البناء إلى حدكبير، والانتقال من كثرة استخدام الكلمات الحسية إلى استخدام الكلمات المجردة إلى حد بعيد، وهو مايبدو ظاهرا فى مرحلة المدرسة الابتدائية، وتحديدا فى الصف الرابع الإبتدائى، باعتباره الصف الذى يتصف فيه الطفل بالانفجار فى القراءة؛ حيث تزداد قدرته على القراءة فى هذا العمر. كل هذا فيما يخص الأطفال العاديين من ناحية الذكاء والقدرة اللغوية والسمع، هذا رغم أن هناك فئة من الأطفال يتسمون بالخصائص السابق ذكرها إلا أنهم خلافا للعاديين لايجيدون الاستقبال اللغوى ولا يتمكنون من التعبير بالكلام بصورة تتسم بالعادية أو السلامة.

إننا عندما ننظر أيضا إلى الأطفال ذوى الصعوبات النمائية فى اللغة من زاوية الأداء المدرسى نجدهم يظهرون نواحى قصور فى فيما يخص إنتاجهم للبنى الصرفية والتراكيب اللغويةMorpho-syntactic structure. وعليه، فإنهم يعانون من صعوبات فى تشكيل الكلام وبخاصة الكلمات الوظيفية النحوية مثل: he/she, the, and (وهى فى العربية من قبيل: هو/ هى، أو، و، فى، على..الخ)؛حيث يستخدمون هذه الكلمات بصورة مليئة بالأخطاء أو بصورة خاطئة جداً.

وفى كثير من الأحيان تكون تعبيراتهم قصيرة جدا Telegraphic، وقد تكون خالية من استخدام الضمائر وأدوات الربط المناسبة للسياق والتركيب أو التعبيرة اللغوية، كما يعانون من صعوبة فى إيجاد مضاد الكلمة ومرادفها، وهو الأمر الذى

يؤثر على قدرتهم على الفهم وكذلك قدرتهم الحسابية، وذلك باعتبار أن هناك إرتباطا بين اللغة والحساب؛ حيث تستخدم اللغة فى التعبير عن المواقف والأرقام الحسابية، هذا إلى جانب أن التعبير اللغوى عن أرقام وأعداد الحساب ليس قائما على التتابع والترتيب اللفظى خلافا لبعض اللغات كالألمانية مثلا، ففى العربية مثلا عندما تقول ثلاثمائة وأربع وستون، يكون ترتيب كتابتها ليس متطابقا مع ترتيب نطقها، وعليه تجدهم يعانون من ربكة وخلط وتشوش فى إجراء العمليات الحسابية، وهو ما يؤثر بالتبعية فى قدرة هؤلاء الأطفال على الكلام مشافهة وكتابة؛ لزيادة الاحساس بالفشل والتوتر والانفعال الزائد نتيجة لهذا الاخفاق وذاك الفشل.

والذى نود أن نلفت الانتباه إليه أن حدوث اضطراب فى الكلام عند خمس سنوات إذا لم يعالج فإنه يؤثر سلبيا فيما بعد؛ حيث إن استمرار هذا الاضطراب حتى عمر دخول المدرسة، وفيما بعد، يؤثر سلبيا فى النواحى الرئيسة الأولية اللازمة للتعلم المدرسى، وبمرور الزمن يتنج عن ذلك العديد من المشكلات النفسية.

وفى ضوء النظرة التحليلية يمكن تمييز نوعين من الاضطراب النمائى للكلام، باعتباره المهارة الثانية فى ترتيب تعاقب مهارات اللغة الرئيسة نمائيا، وهما:

١- اضطرابات نمائية فى الاستقبالDevelopmental Speech Disorders Receptive.

٢-اضطرابات نمائية فى التعبير Expressive Developmental Speech Disorders.

ففيما يخص الاضطراب النمائى فى الجانب الاستقبالى نجد أن الطفل فى البداية لا يستطيع أن يتفاعل عند سماعه لكلمات مألوفة تفاعلا يتناسب ومستوى عمره الزمنى وذكائه. بعد ذلك تتطور حالة الطفل فلا يستطيع فهم الأوامر والتعليمات البسيطة، كما تجدهم يعانون من صعوبات فى فهم بعض أنواع معينة من الكلمات

مثل الكلمات التى تخص الفراغ، والوقت، والكلام المعقد أو المركب. وفى الحالات الشديدة من الاضطراب تجد هؤلاء الأطفال يظهرون صعوبات فى فهم المفردات البسيط والمفردات الأساسية أو الأولية والكلام البسيط، وعدم قدرتهم على تمييز الأصوات، ودمج وتركيب الصويتيات(الفونيمات)، وقصور الاستدعاء المباشر فى ترتيب وتعاقب صحيح.

أما فيما يخص الاضطراب النمائى فى التعبير فإن الطفل فى عمر سنتين تجده غير قادر على انتاج كلمات مفردة، وفى الثالثة تجده غير قادر حتى على إنتاج كلام قصير جدا، وفيما بعد يعانى الطفل من ضحالة فى انتاج المفردات وصعوبة تعلم كلمات جديدة، وارتكاب أخطاء فى المفردات مثل: الاستبدال، كتبديل ترتيب المقاطع داخل الكلمة، وقصر الكلام إلى حد كبير، وضحالة التراكيب، وعدم الدقة فى صناعة تراكيب اللغة، وصناعة وإنتاج تراكيب لغوية غير دقيقة، مع الترتيب الخاطيء للكلمات فى التعابير اللغوية المنتجة. وفى السنوات الأولى من التحاق الطفل بالمدرسة تنعكس كل نواحى القصور هذه فى كلامهم المكتوب، وتعد مشكلة هؤلاء الأطفال أكثر تعقيدا وإشكالية عندما يواجهون صعوبات فى كلا الجانبين الاستقبالى والتعبيرى، وهذه المؤشرات تعد من المنبئات القوية على أن هؤلاء الأطفال سوف يعانون من صعوبات تعلم شديدة فيما بعد.

رابعاً: الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة، والأطفال ذوى المشكلات فى اللغة:

يتناول البعض الإعاقة الخاصة فى اللغة ضمن إطار عام يتمثل فى الذهاب إلى أن اضطراب اللغة يتضمن ثلاثة أنواع تتمثل فى:

١-الفشل فى اكتساب أى لغة على الإطلاق - وهو أشد وأعنف أنواع الاضطرابات اللغوية - وهذا النوع من الاضطراب غالبا ما يكون سببه متمثلا فى إصابة الطفل بإعاقة شديدة فى نمو المخ لديه، وانخفاض نسبة ذكائه انخفاضا بينا.

٢- وثانى هذه الاضطرابات تلك الاضطرابات اللغوية المكتسبة، وهى نوع من الاضطرابات ينتج عن تعرض الفرد لحادث أصاب الجمجمة، وبالتبعية مخه، نتج عنه اضطرابات عصبية.

٣- أما النوع الثالث، فذاك الذى يتمثل فى تأخر وبطء نمو اللغة لديه.

وخلافا لما تقدم، يذهب البعض إلى تصنيف اضطرابات اللغة ليس من ناحية الأسباب كما تقدم، باعتبار أن هناك صورا وأشكالا من اضطراب اللغة لا يعرف لها سبب حتى الآن. ومن هنا يرى أصحاب هذا التوجه الأخير أنه من الأجدى والأنفع أن يتم تصنيف اضطرابات اللغة فى ضوء الأعراض والمظاهر التى يبديها الفرد، كأن يُقال اضطراب اللغة الخاص بالجانب الاستقبالي، واضطراب اللغة الخاص بالجانب التعبيري؛ حيث يتمثل على الإجمال اضطراب اللغة التعبيرى فى قصور أو عدم قدرة الفرد على التعبيرعن نفسه وعما يريد، أما الاضطراب الاستقبالي فإنه يتمثل فى عدم القدرة أو القصور فى فهم مايستمعه.

وقد وجدت حالات طبقا للدليل التشخيصى والإحصائى الرابع للأمراض النفسية تعانى من بعض أو كل نواحى القصور المتقدمة، برغم أنها لا تعانى من انخفاض نسبة الذكاء، كما أنها لا تعانى من ضعف السمع، بل ولاحتى العديد من المشكلات البيئية سواء كانت هذه المشكلات تتعلق بالمشكلات الأسرية أو نقص الفرصة للتعلم أو الحرمان الثقافى أو الاضطرابات الانفعالية.

فضلا عن أن اضطرابات اللغة النمائى الخاص بهذه الفئة لايرجع لإصابات فى جهاز النطق كالشفة واللسان والأسنان.... وهذا أمر محير فيما يخص هذه الفئة من الذين يعانون من اضطرابات نمو فى اللغة.

ولأن هناك الكثير من الكتابات حول اضطرابات اللغة التى ترجع لأسباب انخفاض الذكاء أو إعاقات السمع، نظرا لذلك، فإننا هنا لانركز على مثل هذه الفئات إلا لماماً أو عرضاً، ومتى اقتضى السياق ذلك، فإنما نركز على مثل تلك

الفئات المخصوصة والأكثر إشكالية وذلك بغية لفت نظرالوالدين والباحثين ومؤسسات التشخيص والعلاج إلى أهمية النظر بعين الاعتبار إلى هذه الفئات التى توصف بأنها فئات محيرة Puzzel.

إنها فئة الأطفال ذوى إعاقة نمائية خاصة فى اللغة والأطفال ذوى مشكلات اللغة لأن خصائص الفئتين برغم اتفاقهما إلى حد بعيد فى المظاهر اللغوية الظاهرة إلا أنهما يختلفان اختلافاً بيناً – على الأقل لدى المتخصص المتعمق- فى الأسباب، وفى تبيان هذه الفروق وإيضاحها من الناحية السببية سوف يساعد المهتمين فى علاجهم بسهولة ويسر دون تبديد للجهد والوقت والمال، وهذا من أسمى أهداف الفكر والبحث العلمى حلا لمشكلات المجتمع وبخاصة المجتمع العربى، فيكون الكتاب قد ساهم فى التشخيص والعلاج والتنمية.

فى البداية، تشير أدبيات التربية الخاصة بأن أكثر من ٥٠٪ من الأطفال المسجلين فى برامج التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية هم من الأطفال ذوى صعوبات التعلم،.وهو ما يفيد بأن الزيادة فى انتشار صعوبات التعلم أمر يستحق النظر والاعتبار.

ولما كانت الصعوبات الخاصة فى التعلم من التنوع بمكان، ومن الاستدقاق إلى حد كبير؛ لذلك يمكننا رصد الكثير من أنواع الصعوبات الخاصة فى التعلم.

ولعل من أنواع الصعوبات الخاصة فى التعلم التى بدأت تظهر على الساحة العلمية فى المجال-برغم أن لها تاريخا متقادما فى المجال- ويتم تناولها بالتأطير والتنظير والتشخيص تلك الصعوبة التى تسمى بالإعاقةالخاصة فى اللغة(SLI).

و المتأمل لما يدور فى هذا المجال يجد أن حوالى من ٣٪ إلى ١٠٪ من أطفال ما قبل المدرسة يعانون من اضطرابات نمائية فى اللغة أو الكلام، فالكثير من أطفال هذه الفئة يظهرون مشكلات حقيقية فى اكتساب اللغة مع أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من اضطرابات انفعاليةEmotional Disturbances، ولا حتى من وجود قصور فى

السمع، ولا يعانون من قصور فى اللغة الشفهيةOral-Motor، ولا حتى من قصور فى الذكاء العملى.Non Verbal Intelligence(Ottem& Jakobsen, 2004)؛ حيث إن الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة(SLI) يمتلكون نسبة ذكاء عملى تقع فى المتوسط

إن الطفل ذا الإعاقة الخاصة فى اللغة يعانى بالتحديد من إعاقة كبيرة وواضحة فى التعبير اللغوى و/ أو الفهم، دونما أن يكون هناك سبب واضح لذلك، مثل: التأخر المعرفى العام(نقص نسبة الذكاء عن المتوسط) ، أو فقدان السمع، أو أن يكون توحديا.

ويشارك الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة نوع آخر من الأطفال ألا وهم الأطفال ذوو المشكلات فى اللغة Children with language Problems؛ إذ يظهر أطفال هذه الفئة نفس الخصائص التى يظهرها أطفال الفئة الأولى تماما؛ حيث يعانون من إعاقة كبيرة وواضحة فى التعبير اللغوى و/ أو الفهم دونما أن يكون هناك سبب واضح لذلك مثل: التأخر المعرفى العام(نقص نسبة الذكاء عن المتوسط) ، أو فقدان السمع، أو أن يكون توحديا.

إن قضية القصور النمائى فى اللغة أثارت قضية فى غاية الخطورة ألا وهى قضية الأطفال ذوى مشكلات فى اللغة، وذلك لتوحدهم فى نفس الخصائص كما ذكرنا آنفاً.

وبرغم أن المصطلحين قد يختلطان لدى غير المتخصصين إلا أن الفارق والبون بينهما شاسع وكبير إلى الحد الذى يجعل هناك صعوبة كبيرة فى التشخيص والعلاج إذا لم يتم تبيان الفروق السببية بين فئتى الأطفال الذين ينضوون تحت كل مصطلح.

إن تبيان الفرق فى الأسباب بين الفئتين تشخيصاً وتمييزا سوف يجعل العلاج سهلا وميسورا.

فما الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ذوى المشكلات فى اللغة؟

واختصارا تكمن إجابة السؤال المتقدم فى:

١- أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى اللغة هم مجموعة من الأطفال لا ترجع مشكلاتهم فى اللغة إلى قصور أو ضعف فى مهارات التجهيز والمعالجة الداخلية، إنما ترجع لأسباب خارجية مثل الحرمان الثقافى والمعرفى والمعلوماتى الخاص باللغة، بينما فى حالة فئة الأطفال الذين يعانون من اضطراباب نمائى خاص فى اللغة فإن المشكلة لديهم -على عكس الفئة الأولي- ترجع لأسباب خاصة بعملية التفكير أو التجهيز داخل عقل الطفل، وليس لأى سبب سابق ذكره فى جانب الفئة الأولى.أى أن أسباب الإعاقة الخاصة فى اللغة أسباب داخلية بينما أسباب المشكلات اللغوية أسباب خارجية، ويمكن إجمالها فى المشكلات البيئية والثقافية، وما أقصده بالأسباب البيئية والثقافية هى الأسباب البيئية والثقافية الخاصة باللغة بيئيا وتعليميا.

٢- أن الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة (SLI) يختلفون عن الأطفال ذوى المشكلات فى اللغة فى أن الفئة الأولى ينخفض ذكاؤها العملى Non Verbal Intelligence بتقدم العمر. كما أن من أهم الفروق بين الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال الذين يعانون من مشكلات فى اللغة أن الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة يعانون من نقص القدرة على تجهيز ومعالجة اللغة(لاحظ أن هذا متغير داخلى)، بينما الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى اللغة يعانون من نقص فى المعرفة والمعلومات والخبرة باللغة(لاحظ أن هذا متغير خارجى). ويعد مثل هذا الفارق الجوهرى فى هذه الخاصية بين الفئتين من الأهمية بمكان فى التمييز بين فئات الأطفال الذين يعانون من قصور فى اللغة، ومايستتبعه من أهمية أكبر تتمثل فى إمكانية التمييز الفارق والتشخيصى بين هاتين الفئتين من الأطفال والذين يحسبهم البعض فئة واحدة، وهم فى الحقيقة ليسوا كذلك.

ومثل هذا الأمر فى التحديد والتفنيد والتمييز يوفر فى اتخاذ الطرق المناسبة للعلاج والجهد والمال والوقت، ويجعل المعالج على حقيقة من الأمر، وهو ما يجعله ينفُذ وفى أسرع وقت إلى إعداد برنامجه العلاجى مصيبا لكبد المشكلة التى يعانى منها أطفاله المستهدفون بالعلاج. والأمر منطقى إذ ليست البرامج التى تعد لعلاج أطفال يعانون من قصور فى اللغة لأسباب تخص القصور فى التجهيز هو ذاته البرنامج الذى يمكن استخدامه لعلاج الأطفال الذين يعانون من قصور فى اللغة لأسباب ترجع إلى نقص الخبرة والمعلومات والمعرفة باللغة.

٣-إننا هنا نرصد الفروق بين هذه الفئات التى يكاد يحسبها العديد من الباحثين فئة واحدة، وهى ليست بفئة واحدة. وعليه، فإن طرح الفروق المميزة بين أكثر الفئات تقاربا وتشابها أمر يعد من الأهمية بمكان فى رسم الصفحة النفسية لكل فئة، وفى رسم طرق العلاج، وهو ما يستتبعه توفير الجهد والوقت والمال، والدقة فى إصدار الأحكام، والتصنيف لهذه الفئات المختلفة طبقا لمحكات جدارة واضحة ومحددة. وكذلك فى الإلحاق بالمؤسسات ذات العلاقة ومراكز وعيادات العلاج المعنية بصورة محددة ودقيقة. وهو ما يفيد فى توفير رأس المال المرصود لتعليم الأطفال والناشئة فى بلادنا العربية الحبيبة؛ لأن بتوفر هذه المعرفة المستدقة فى التمييز الفارق بين الفئتين سوف يجعل تحديد البرنامج المناسب للعلاج غاية فى السهولة دون هدر للوقت والجهد والمال دون طائل، وهو ما يوفر بقية رأس مال العملية التعليمية للإنفاق فى تطوير عملية التعليم وتربية النشء.

٤-إننا فى إطار الخصائص المميزة للأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة، استثمارا لرسم صفحة نفسية لهم تميزهم عن غيرهم نجد أول خاصية يتحدث عنها التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم هو أن نسبة ذكائهم العملى Non-Verbal IQ تميل إلى الانخفاض بمرور الزمن، وهو مالايحدث لدى فئة الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى اللغة بالوصف السابق.

ومثل هذا الأمر، أو تلك الخاصية، تعد من الأمور المحيرة فى هذا المجال، ومن هنا فقد تناولتها البحوث العملية فى محاولة للتأكد من أنه بالفعل يحدث انخفاض فى نسبة الذكاء العملى لدى أطفال الإعاقات الخاصة فى اللغة، وتأبطتها التفسيرات العلمية فى محاولة لمعرفة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل ينخفض الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة؟

لماذا يحدث انخفاض فى نسبة الذكاء العملى كلما تقدم هؤلاء الأطفال فى العمر؟

وما التفسير العلمى لذلك إن كانت نتائج البحوث قد استقرت نتائجها بالفعل على أن هذا الانخفاض حقيقة مؤكدة؟

وفى محاولة الإجابة على الجانب الأول الخاص بـ هل ينخفض الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة؟

يشير بوتنج (Botting,2005) إلى أن هناك دراسات عديدة تشير إلى أن الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة باللغة ينخفض بتقدم العمر، فعلى سبيل المثال تفيد العديد من التقارير الخاصة بنتائج البحوث الطولية التى قامت على تتبع نمو الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة أن نسبة الذكاء العملى لهؤلاء الأطفال تتناقص تدريجيا بمرور الزمن؛ أى بزيادة عمرهم الزمنى.

وفى سبيل التأكد من ذلك قام بوتنج(Botting, 2005) ذاته بدراسة تتبعية للأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة ، تم خلالها قياس نسبة ذكائهم فى المراحل العمرية (٧)،(٨)،(١١)،(١٤) سنة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض دال احصائيا لنسبة الذكاء العملى فى المرحلة العمرية الواقعة بين الفترتين الزمنيتين (٧) و (١٤) سنة بما يزيد عن (٢٠) نقطة فى الذكاء. وأن هذا الهبوط أو الانخفاض فى نسبة الذكاء حدث بصورة أساسية فى الفترة العمرية الواقعة بين (٨) إلى (١١) سنة، وظل هذا الانخفاض مستمرا فى الفترة العمرية الواقعة بين (١١) إلى (١٤) سنة ولكن بنسبة أقل.

ولمزيد من الفهم والتفصيل، ولكون هذه الدراسة من الدراسات الرائدة فى هذا المجال من وجهة نظر المؤلف؛ لذا فإننا نستتبع إكمال نتائجها، وما ركزت عليه. وفى هذه الدراسة،وفى سياق الوقوف على إجابة محددة للتساؤل السابق من واقع الدراسات العلمية، قام "بوتنج" باستخدام البيانات الخاصة بعينة موسعة من الأطفال ذوى إعاقات خاصة فى اللغة، تتمثل أعمارهم الزمنية فى: (٧)،(٨) (١١) و (١٤) سنة،ذاهبا من وراء تحليل البيانات الخاصة بعينة الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- هل تتناقص نسبة الذكاء العملى عبر الزمن ؟

٢- ولو كان الأمر كذلك، فكم من الأطفال يحدث لديهم تناقص فى نسبة الذكاء العملى!

٣- هل يمكن الوصول إلى أنماط مختلفة ومحددة لنمو نسبة الذكاء لدى مجموعة كبيرة من الأطفال حتى عندما يتم ضبط الأساس الخاص بنسبة الذكاء ؟.

٤- هل نمو الذكاء من (٧) إلى (١٤) سنة يرتبط بمخرجات اللغة فى سن (١٤) سنة؟

٥- إلى أى مدى ترتبط مهارة اللغة فى سن سبع سنوات بنمو نسبة الذكاء حتى سن (١٤) سنة؟

وفى سبيل بحث ما تقدم والإجابة على التساؤلات السابقة، تم رصد البيانات الخاصة لعينة قوامها (٨٢) طفلا من الذين يوضح تاريخ الحالة لهم أنهم يعانون من إعاقة فى التواصل. هذه العينة مأخوذة من عينة قوامها(٢٤٢) طفلا فى دراسة طولية، تم تقسيمهم إلى عينات فرعية فى عمر (٧)،(٨)، (١١) و (١٤) سنة. هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى فهم وإنتاج اللغة، علما بأنه قد تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع، ومن الإعاقات البدنية، ونقص نسبة الذكاء العام عن المتوسط.

كل العينة المتمثلة فى الـ(٨٢) طفلا تم التأكد من خلال الفحص الإكلينيكى بأنهم يعانون من إعاقات خاصة فى اللغة -علما بأنه فى المملكة المتحدة نجد أن نسبة ذكاء (٧٠) تمثل درجة القطع التى تستخدم للحكم على صعوبات التعلم العامة- وقد أوردت الدراسة أن ما نسبته ٢٢٪ من عينة الدراسة النهائية المتمثلة فى الـ(٨٢) تعرضوا أثناء التقييم لدراسة لغة ثانية بخلاف الانجليزية، وفى سن سبع سنوات وثمان سنوات، تم قياس الذكاء العملى باستخدام مصفوفة "رافن" الملونة، وفى عمر (١٤) سنة تم تطبيق اختبارات الجانب العملى من مقياس "وكسلر" للذكاء.

وباختبار نمو الذكاء عبر التقدم فى العمر لدى عينة الدراسة، لوحظ من نتائج الدراسة:

١- يوجد ارتفاع قدره(٣) نقاط فى نسبة الذكاء العملى فى العمر الزمنى من (٧) إلى (٨) سنوات.

٢-انخفاض فى نسبة الذكاء العملى بها مقداره(٢٣) نقطة فى المتوسط فى الفترة العمرية من ٨ سنوات إلى (١١) سنة.

٣- انخفاض دال إحصائيا فى نسبة الذكاء العملى فى الفترة الزمنية من (١١) إلى (١٤) سنة بها بقداره ٣,٢ نقطة

٤- على الإجمال انخفض الذكاء العملى لدى عدد قدره (٥٥) من الـ(٨٢) طفلا، بما يعادل انحراف معيارى واحد سالب، وهذا العدد يمثل (٦٧)٪ من إجمالى العينة المشار إليها.

٥- طفل واحد من عينة الدراسة ارتفع ذكاؤه بمقدار (١٥) نقطة.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة تعاضد نتائج الدراسات السابقة التى تشير إلى انخفاض الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة، كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الانخفاض الدراماتيكى فى نسبة الذكاء العملى يظل مستمرا فى الهبوط حتى عمر (١٤) سنة.

أيضا تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هذا الإنخفاض لا يعد موحداً لدى جميع الأطفال، وأن نمط النمو فى نسبة الذكاء العملى على ما يبدو أنه يرتبط على الأقل بالنمو اللغوى، والذى يتأثر إلى حد كبير بدراسة لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم، وهو أمر غاية فى الخطورة وبخاصة لدى الدول التى أدخلت اللغة الثانية كلغة دراسة فى مرحلة رياض الأطفال والثلاث سنوات الأولى من المرحلة الابتدائية.

ومن هنا، ومنذ أمد بعيد، نجد عالما جليلا أولا وهو الأستاذ الدكتور "أحمد زكى صالح" يلتقى معنا فيما نذهب حين يقول مؤكدا: " إن مناهج التعليم فى المرحلة الأولى فى الفترة الزمنية من عمر الطفل الممتدة من السادسة حتى الثامنة- يجب أن تكون قاصرة على تعلم لغة واحدة، وهى اللغة القومية. كما يجب أن تركز الجهود نحو سيطرة الطفل على وسيلة الاتصال الأساس وهى اللغة القومية، وهو ما يعنى أن ما ذكره أستاذنا قد يفيد بتأجيل دراسة اللغة الثانية لما بعد هذا العمر، وإلى أن يتمكن الطفل من لغته الأم، وذلك لخطورة التعجيل أو التبكير بدراسة الأطفال للغة الثانية قبل تمكنهم من اللغة الأم من ناحية النمو المعرفى والعقلى وكذا الانفعالى والاجتماعى. ويعد هذا فى نفس الوقت واحدا من أهم التفسيرات العلمية لانخفاض الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة من وجهة نظر المؤلف الحالى.

ويفيد تحليل لنتائج بعض الدراسات فيما يخص انخفاض الذكاء العملى من عدمه لدى الأطفال الذين يدرسون لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم، يفيد هذا التحليل، بأنه يكاد يكون هناك شبه اتفاق بين نتائج الدراسات وذلك فيما يخص انخفاض الذكاء العملى عبر الزمن حتى أصبح من البين الواضح أن هذه النتائج تصل إلى حد اليقين؛ الأمر الذى جعل العديد من الباحثين يعلنون أنه "أصبح من البين الآن أن نسبة الذكاء العملى من الممكن أن تنخفض لدى مجموعات الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة، وكذلك الأطفال الذين يدرسون لغة ثانية مع لغتهم الأم قبل نضج الأخيرة بمتوسط يتراوح قدره من (١٠) إلى (٢٠) نقطة.

وفى الإطار ذاته توصلت دراسة أجرياها بول وكهين(Paul and Cohen ,1984) على مجموعة صغيرة من الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال قد تناقص ذكاؤهم العملى من (٩٩) إلى (٦٣) نقطة؛ أى بنقص قدره(٣٦) نقطة وذلك خلال فترة خمس سنوات(!!!!!)

هذا فى الوقت الذى أجرى فيه تومبلاين وفريز وريكورد (Tomblin, Freese,& Records,1992)دراسة توصلت إلى أن متوسط الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى تدور حول (٨) نقاط فى الفترات العمرية المتراوحة من الطفولة إلى المراهقة، بينما وجد ماوهود و هولين وروتر Mawhood, Howlin, and Rutter (2000) انخفاضا أكبر من (١٤) نقطة لدى مجموعة مكونة من (٧١) طفلا من الذين يعانون من اعاقات خاصة فى اللغة تم تتبعهم من الطفولة حتى مرحلة المراهقة.

إلا أن بعض المؤلفين من أمثال كليج وهولز وماوهود وروتر (Clegg, Hollis, Mawhood, & Rutter, 2005) قد أوردوا فى تقرير حديث لهم أنه فى مرحلة منتصف الشباب تتحسن نسبة الذكاء تحسنا جوهريا مرة ثانية؛ حيث يشيرون إلى أن نسبة الذكاء العملى ظلت منخفضة بصورة واضحة لدى هؤلاء الأطفال حتى فى المراحل العمرية المتقدمة التى قد تتعدى مرحلة المراهقة، ثم تحسنت فى مرحلة الشباب.

إن الإدعاءات المتقدمة بانخفاض نسبة الذكاء العملى من الطفولة حتى فترة المراهقة لدى الأطفال ذوى إعاقات خاصة فى اللغة، وكذلك الأطفال الذين يدرسون لغة ثانية قبل نضج اللغة الأم لا تجد لها رصيدا فى جانب الأطفال ذوى المشكلات فى اللغة بالوصف السابق، وهو ما يشير إلى أن سبب الأنخفاض لدى الفئة الأولى سبب داخلى خاص بالتجهيز والمعالجة والتفكير، بينما لدى الفئة الثانية، فئة الذين يعانون من مشكلات فى اللغة فإن السبب يخص المعرفة والثقافة والخاصة باللغة بيئيا، وهو بداهة سبب خارجى وليس سببا داخليا كما فى الفئة الأولى.

وحول تفسير الاختلاف فى نسبة الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى، يرى بعض

العلماء أن ذلك يمكن إرجاعه إلى أن هناك فروقاً بين الاختبارات المستخدمة فى الدراسات؛ حيث تجد أن الفروق فى الانخفاض فى نسبة الذكاء عبر الزمن اختلفت من "رافن إلى وكسلر"، لذا فإن الإنخفاض الذى قدر ب (٢٣)نقطة فى المرحلة العمرية من سبع سنوات إلى (١٤) سنة يمكن أن يكون راجعا لأخطاء القياس.

ويرى المؤلف أنه يمكن تفسير هذا الاختلاف فى كم الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى إلى الاختلاف فى أعمار العينات التى أجريت عليها هذه الدراسات، والاختلاف فى الإجراءات والمحكات التى تم فى ضوئها انتقاء عينات هذه الدراسات، فضلا عن الاختلاف فى طبيعة وخصائص اللغة الأم واللغة الثانية التى يتم دراستها، وكذلك العمر الذى تم فيه تدريس اللغة الثانية.

لكن ما التفسير العلمى لانخفاض الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة؟

اختلفت التوجهات العلمية المستقاة من نتائج العديد من الدراسات، وتحليل أدبيات المجال، فى سبر أغوار لماذا تنخفض نسبة الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائى اللغة؟

ومناقشة الإجابة عن هذا السؤال يفيد أنه كما لو كان من الحتمى أن يحدث انخفاض لا محالة فى الذكاء العملى لدى الأطفال المعاقين إعاقة خاصة فى اللغة، فى الوقت الذى حذر بعض العلماء من الأخذ بيد اليقين لعدد محدد من نقاط الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى لدى هؤلاء الأطفال؛ وذلك لأن كمية الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى تختلف دراماتيكيا باختلاف العمر الزمنى، وكذلك نوع المقاييس التى يتم استخدامها فى تقدير وقياس المهارات المعرفية؛ حيث لوحظ أن تغير نوع الاختبار يؤدى إلى الاختلاف فيما يتم تقييمه من أنواع للمهارات المعرفية.

وفى إطار تفسير الانخفاض فى نسبة الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائى اللغة، رأينا أن هناك عددا من الدراسات الحديثة

ذهبت إلى أن ذلك يرجع إلى قصور معرفى نوعى Specific Cognitive Deficits فى مهارات بعينها لدى الأطفال ذوى صعوبات خاصة فى اللغة تقع فى مجموعتين، مجموعة نتائج ذهبت إلى أن القصور المعرفى يقع فى الذاكرة الفونولوجية(ذاكرة الصويتيات) أو الذاكرة اللفظية قصيرة المدى Phonological or Verbal Short-Term Memory (STM)، هذا برغم جدلية العلاقة بين الذاكرة الصوتية والذكاء العملى فى العديد من أدبيات المجال، والتى تعد فى حاجة إلى مزيد من البحوث العلمية المنضبطة ضبطا علميا فائقا، نظرا لما أُخذ من ملاحظات على العديد من الدراسات العلمية التى راجعها المؤلف. مجموعة ثانية من النتائج ذهبت إلى أن انخفاض نسبة الذكاء العملى لدى الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة يمكن تفسيره فى ضوء بعض الميكانيزمات المعرفية الأخرى مثل: البطء فى التجهيز، ضحالة سعة التجهيز، أوقصور الذاكرة العاملة.

ومثل هذه الاعتبارات المتنوعة والمختلفة فى التفسير قد أكدتها نتائج العديد من الدراسات؛ حيث أظهرت بعض الدراسات ما يشير إلى أن الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة يعانون من قصور فى كل من الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى والوظيفة التنفيذية both phonological short-term

memory and domain-general 'executive function'

على أية حال، إن المعلومات التى تم تجميعها والتى تتعلق بالنموتشير إلى أن نسبة الذكاء العملى تتغير بصورة واضحة عبر الزمن لدى الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة مقارنة بالأطفال العاديين. وفى هذا يرى البعض أن ذلك من الممكن أن يكون راجعا لارتباطه مباشرة بنشوء وبزوغ مهارة اللغة، وهذا أمر يمكن قبوله حيث إن الناظر أو المتأمل فى الدراسات الطولية يجد بالفعل أن هذا النمط فى النمو، أو بالأحرى أن هذا الانحراف النهائى فى مهارات اللغة لدى هؤلاءالأطفال واضح ويمكن ملاحظته للعيان، وبخاصة فى البيئات التى تسود فيها اللهجات العامية على الفصحى أو البيئات التى تأخذ بإدخال اللغة الثانية كلغة تعليم قبل

نضج اللغة الأم، وهو ما يجعل المؤلف يشير إلى واحدة من أهم النتائج التى نقدمها للمسئولين عن مؤسسات التعليم العربية، والمسؤولين عن برامج الأطفال فى الفضائيات العربية أو الوافدة التى يتم دبلجتها من خلال الترجمة باللهجة العامية، وما يمثله ذلك من خطر داهم على الفطرة والسليقة اللغوية للطفل، وتأثير ذلك على ذكائه وقدرته على الفهم والتعبير والكتابة، والأمر المهم أيضا فى هذا المجال كنتاج لما توصلنا إليه سابقا، هو اختيار العمر المناسب لإدخال تدريس اللغة الثانية على اللغة الأم، وذلك لما للتعجل فى التبكير بإدخال تعليم اللغة الثانية فيل نضج مستوى اللغة الأم من خطورة واضحة على معظم المتغيرات النفسية والمعرفية والثقافية والأيدولوجية لدى أطفال أمتنا الحبيبة.

على أية حال،إن مثل هذا الانحراف النمائى فى مهارات اللغة قد نتج عنه حالة من القصور فى التجهيزلدى هؤلاء الأطفال. وعليه، فقد أثار العديد من العلماء تساؤلا حول استخدام محك نسبة الذكاء العملى فى التشخيص الإكلينيكى لهؤلاء الأطفال ولاسيما أن هناك القليل الذى يُعرف عن أنماط وأشكال الأداء الخاصةبالتطور النمائى عبر الزمن، وكذلك حول طبيعة نمو الأداء المعرفى للأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة، والأطفال ثنائى اللغة.

إننا فى كل الدراسات المتقدمة الذكر هذه نجد أن الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائى اللغة يتسمون بضعف الأداء مقارنة بأقرانهم من العاديين فى مهارات اللغة سواء كانت هذه المهارات تخص الاستقبال أو تخص التعبير. وهو ما أرجعته بعض النظريات كنظريةNon-Modular Theory of SLI إلى ضعف كفاءة الذاكرة اللفظية

ومن المعروف أنه عندما يحدث إعاقة فى نظام أو نسق بعينه ثم يحدث شفاء لهذا النسق أو النظام فإن هناك من الأدلة ما يشير إلى احتمال بقاء قصور معرفى فى مهارة أخرى، وهو ما يمكن فى ضوئه تفسير العديد من نقاط الضعف المعرفى غير المفهومة لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائي اللغة.

إن العلاقة بين نسبة الذكاء العملى والقدرة اللغوية لم تفهم بصورة مرضية ولا سيما ما يدور حول اتجاه التأثير للمتغيرين السابقين فى بعضهما البعض، وهو اتجاه يتسم بالتعقيد، فعلى سبيل المثال:

- هل الضعف فى اللغة يحد من نسبة الذكاء العملي؟
- و هل الميكانيزمات المعرفية التى تكمن خلف ذلك هى التى تسبب الإعاقة فى اللغة؟

وعليه، فإن مزيداً من الفحص والتمحيص فى هذا الجانب قد كشف عن وجود مجموعات مختلفة من الأفراد تظهر أنماطا وأشكالا مختلفة فى نسبة الذكاء، كما أظهرت هذه المجموعات أيضا أنماطا مختلفة من المخرجات اللغوية عند عمر (١٤) سنة. كما أفاد التحليل أيضا أنه فيما يخص نسبة الذكاء فإن هناك ما يشير إلى هناك عملية ديناميكية بين اللغة والنمو المعرفى والذكاء عند عمر سبع سنوات dynamic. process between language and cognitive development

إننا فى إطار استكمال الوقوف على حقيقة أسباب الإعاقات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال نجد من العلماء من يرى أن سبب ذلك إنما يرجع إلى السعة المحدودة لدى هؤلاء الأطفال فى تجهيز ومعالجة مصادر المعلومات، وكذلك محدودية القدرة على التخزين limited resource capacity for information processing and storage

فى المقابل يذهب آخرون إلى أن مشكلة هؤلاء الأطفال ترجع إلى قصور نوعى محدد ومحدود فى بعض مصادر السعة التخزينية فى نوع محدد من أنواع الذاكرة مثل الذاكرة العاملة.

وهذه الأسباب لاتجد لها رصيدا فى تفسير أسباب القصور لدى الأطفال ذوى مشكلات فى اللغة، وهو ما يسير فى إتجاه التأكيد إلى أن الفروق بين الفئتين برغم توحدهما فى الأعراض إنما يرجع إلى الأسباب فقط، فأسباب الإعاقات الخاصة فى اللغة مهما اختلفت مشاربها تجدها داخلية أما الأسباب فى جانب الأطفال ذوى المشكلات فى اللغة خارجية وبالوصف السابق ذكره.

لكن ما الذى نستفيده من أن نسبة الذكاء العملى تتناقص عبر الزمن لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائى اللغة؟

أو ما التضمينات النفسية والتربوية لتناقص نسبة الذكاء العملى عبر الزمن لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة والأطفال ثنائى اللغة ؟

إن النتيجة بأن نسبة الذكاء العملى تنخفض بصورة جوهرية Substantially لدى عينة كبيرة من الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من إعاقات خاصة فى اللغة، ليس أمراً نظرياً بل لكل هذا تضمينات عملية وتطبيقية. ومن هذه التضمينات التطبيقية:

١- أن العلاقة بين نسبة الذكاء ونمو اللغة فى حاجة للأخذ فى الاعتبار بصورة رئيسة ومركزية وذلك فيما يخص الاعتبارات التربوية والعلاجية.

٢- استهداف عدد من الصعوبات المعرفية بالعلاج، وذلك بغية تقوية وتعزيز النمو اللغوى.

ومن ذلك استهداف المهارات القبلية بالتدريب والتقوية، وهو بالفعل ما ذهب إليه لا هى (١٩٨٨)، وذلك للتغلب على الضعف فى القدرة اللغوية بعامة لدى هؤلاء الأطفال.

٣- يجب استخدام مبدأ التدعيم لمواجهة الصعوبات المعرفية، وذلك من خلال استخدام المثيرات والمحثات البصرية والمزيد منها، وذلك لتمكين القدرة اللغوية إلى الحد الأقصى.

٤- يجب على القائمين على التقييم أن يكونوا على وعى بأنواع النواحى المعرفية والاختبارات التربوية التى يهدف من استخدامها إلى تشخيص مناطق القوة

والضعف، أو التى تكشف كيف يتعلم الأطفال؛ حيث أشارت نتائج بعض الدراسات عن وجود بعض الاختلافات إذا ما تم استخدام اختبار رافن عنه إذا ماتم مقياس وكسلر. كما يجب عليهم أيضا أن يتعرفوا الاختبارات التى يمكن بواسطتها قياس القدرة على التجهيز والمعالجة للمثيرات اللغوية والنصوص القرائية الموسعة فى مقابل معرفة الاختبارات التى يمكن بواسطتها قياس القصور فى المعرفة والثقافة والمعلومات الخاصة باللغة.

٥- إن المهارات الروائية يجب أن تربط مباشرة بتدعيم عملية التجهيز لدى هؤلاء الأطفال.

٦- ضرورة رسم صورة اكلينيكية لتاريخ حالات الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة؛ وذلك حتى يتم الوقوف على صورة اكلينيكية دقيقة وشاملة ومحددة لهؤلاء الأطفال، ولا سيما فى الحالات التى تكون الإعاقة فى اللغة أو الصعوبة فى اللغة حادة.

٧- قبل كل ماتقدم، ضرورة تأخير تدريس اللغة الأجنبية الثانية حتى سن العاشرة أو الحادية عشرة، وبخاصة إذا كانت اللغة الأم واللغة الثانية ليستا من أصل لغوى واحد، أى لاتتفقان فى الجذر اللغوى.

٨- أن يتم التركيز فى علاج الأطفال ذوى الإعاقات الخاصة فى اللغة على القصور فى الذاكرة الصوتية، والذاكرة العاملة، والاستراتجيات المعرفية وما وراء المعرفية تنمية لقدرات التجهيز والتى تعد السبب الرئيس فى قصور اللغة وفهمها لديهم.

خامساً- التأكد من فرض القصور فى التجهيز لدى الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة:

الأطفال ذوو القصور فى اللغة ليسوا صنفا واحدا؛ فهناك من يعانون من قصور فى اللغة لأسباب ترجع لأسباب داخلية كأولئك الذين يعانون من نواحى قصور نفس – لغوية؛ أى تخص القصور فى التجهيز؛ وهناك من يعانون من قصور فى اللغة لأسباب تخص البيئة كنقص المعرفة أوالمعلومات أو الخبرة الخاصة باللغة، كما سبق وذكرنا. وبذا يصبح من البدهى القول: إن صعوبات اللغة ليست جميعها تنضوى تحت نوع واحد من الصعوبات.

والأمر لا يتوقف عند هذا الحد فى تصنيف ووصف من يعانون من قصور فى اللغة، فهناك أنواع أخرى، منها فئات الأطفال الذين يعانون من قصور وضعف فى اللغة وذلك لأنهم يدرسون لغة ثانية غير اللغة الأم قبل أن يتمكنوا من لغتهم الأم. هؤلاء الأطفال يسمون بالأطفال ثنائى اللغة (Billingual Language (BL، وهم يختلفون بالطبع فيما يعانونه من نواحى قصور فى اللغة، وأسباب هذا القصور عن الأطفال أحادي اللغة (MonoLanguage (ML .

إن القول: أن الأطفال ذوى الإعاقة الخاصة فى اللغة (SLI)، وكذلك الأطفال ثنائي اللغة يعانون من القصور فى التجهيز لو كان قولا صحيحا وفرضا ثابتا فى التفسير لكان معني ذلك أن أداء هؤلاء الأطفال على الاختبارات التى يعتمد الأداء عليها على الكفاءة فى التجهيز منخفض مقارنة بأدائهم على الاختبارات التى تعتمد على المعرفة أو المعلومات أو الخبرة.

ولكى نصل لإجابة هذا السؤال يتم استخدام الاختبارات الفرعية فى بطارية "إلينوى" للقدرات النفس لغوية للمقارنة بين مجموعة من الأطفال ثنائى اللغة (BL)؛ والأطفال أحاديو اللغة (ML).

وذلك من خلال البروفيل النفسى للأداء على قسمى الاختبارات فى الأداتين المذكورتين آنفا.

ولأن مقياس وكسلر للذكاء يمكن تصنيف اختباراته الفرعية إلى قسمين، قسم من هذه الاختبارات الفرعيةيعتمد الأداء عليها على التجهيز،وقسم آخرمن هذه الاختبارات الفرعية فى هذا المقياس يعتمد الأداء عليها على المعرفة باللغة والخبرة بها.

وعليه فإن الافتراض بأن هناك فروقا مميزة للاختبارات إلى اختبارات تعتمد على التجهيز 'processing-based'أو تقوم فى أساسها على التجهيز، واختبارات تقوم فى أساسها على المعرفة والمعلومات 'knowledge-based' قد وفر لنا منطقا فى إمكانية استخدام هذه الاختبارات فى تمييز الأطفال ذوى إعاقة خاصة فى اللغة وكذلك الأطفال ثنائى اللغة، وهم والذين يتسمون بالأداء الضعيف فى اللغة لأسباب تخص القصور فى النواحى الأساسية فى الجانب النفس لغوى fundamental psycholinguistic deficits؛ أى يميزهم عن الأطفال الذين ترجع مشكلاتهم فى اللغة، وهم الأطفال الذين ترجع مشكلتهم لقصور يخص النواحى المتعلقة بالخبرة والمعلومات attributable to differing experiential backgrounds

وتفيد نتائج التقييم والقياس التى أجريت على الأطفال الذين يدرسون لغتين(BL)، لغة أم ولغة ثانية أنهم أقل فى جميع القياسات اللغوية مقارنة بأقرانهم ممن يكتفون بدراسة لغة واحدة فقط، وهى لغتهم الأم.

كما يفيد التقييم الإكلينيكى فى مجال تعلم الطفل للغة ثانية Billingual Language بجوار اللغة الأم أن أداء هؤلاء الأطفال يتسم بالقصور فى الأداء على بعض أو كل الاختبارات فى بطارية إلينوى مقارنة بالأطفال من ذوى اللغة

الواحدة(MonoLanguage (ML، ولكن الإكلينيكيين يختلفون فى تفسير هذا الانخفاض فى الأداء بين قائل: بأن المشكلة ترجع إلى قصور فيما يخص الجوانب النفس- لغوية الأساسية، وآخر يرى بأن المشكلة ترجع لمشكلات لغوية تنتج عن الفقر الثقافى أو إلى الفروق فى الخبرة والمعرفة الخاصة باللغة؛ أى أن الأمر يرجع إلى النقص فى التراكم المعرفى (Ottem, 2004)

وقد حاول بعض العلماء بالفعل التأكد من أسباب الاختلاف التى يمكن أن تفسر القصور والضعف اللغوى لدى الأطفال أحاديى اللغة، والأطفال ثنائيى اللغة، وذهبوا يبحثون عن أداة علمية لايشك فى ثباها وصدقها وتتضمن من الاختبارات ما يمكن بهاأن نقيس القدرة على التجهيز، والمعرفة والخبرة باللغة، وذلك حتى تكون نتائج القياسات المستمدة من هذه الاختبارات من الثقة فى التمييز والحكم بين فئتى الأطفال المذكورين بعاليه صادقة وصحيحة، وهنالك وجد العلماء فى التراث النفسى الخاص بالقياس والتقييم أداتين تتحقق فيهما ما تود أنفسهم اهتباله، هاتان الأداتان هما:

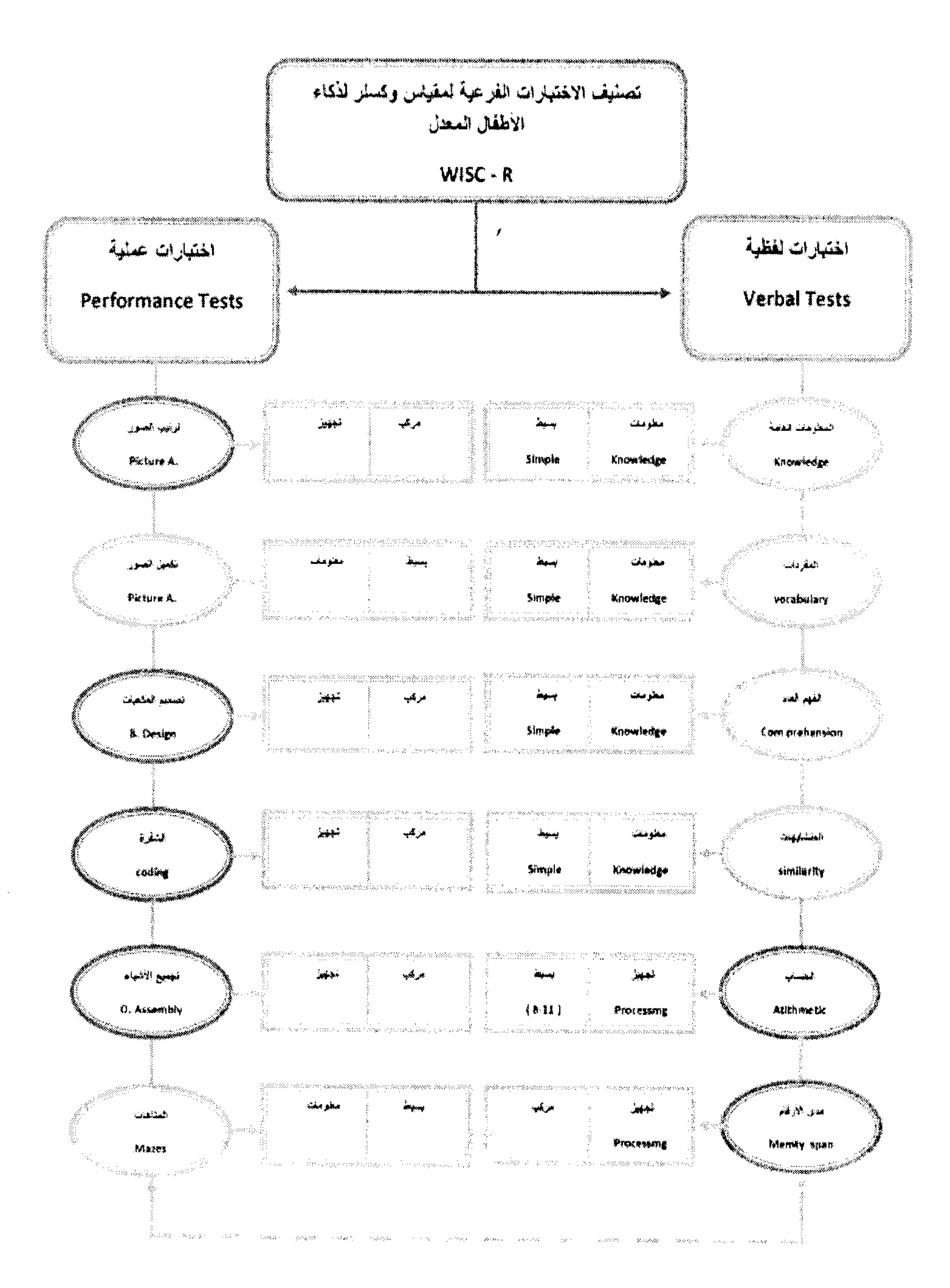
أ- مقياس وكسلر للذكاء.

ب- بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية.

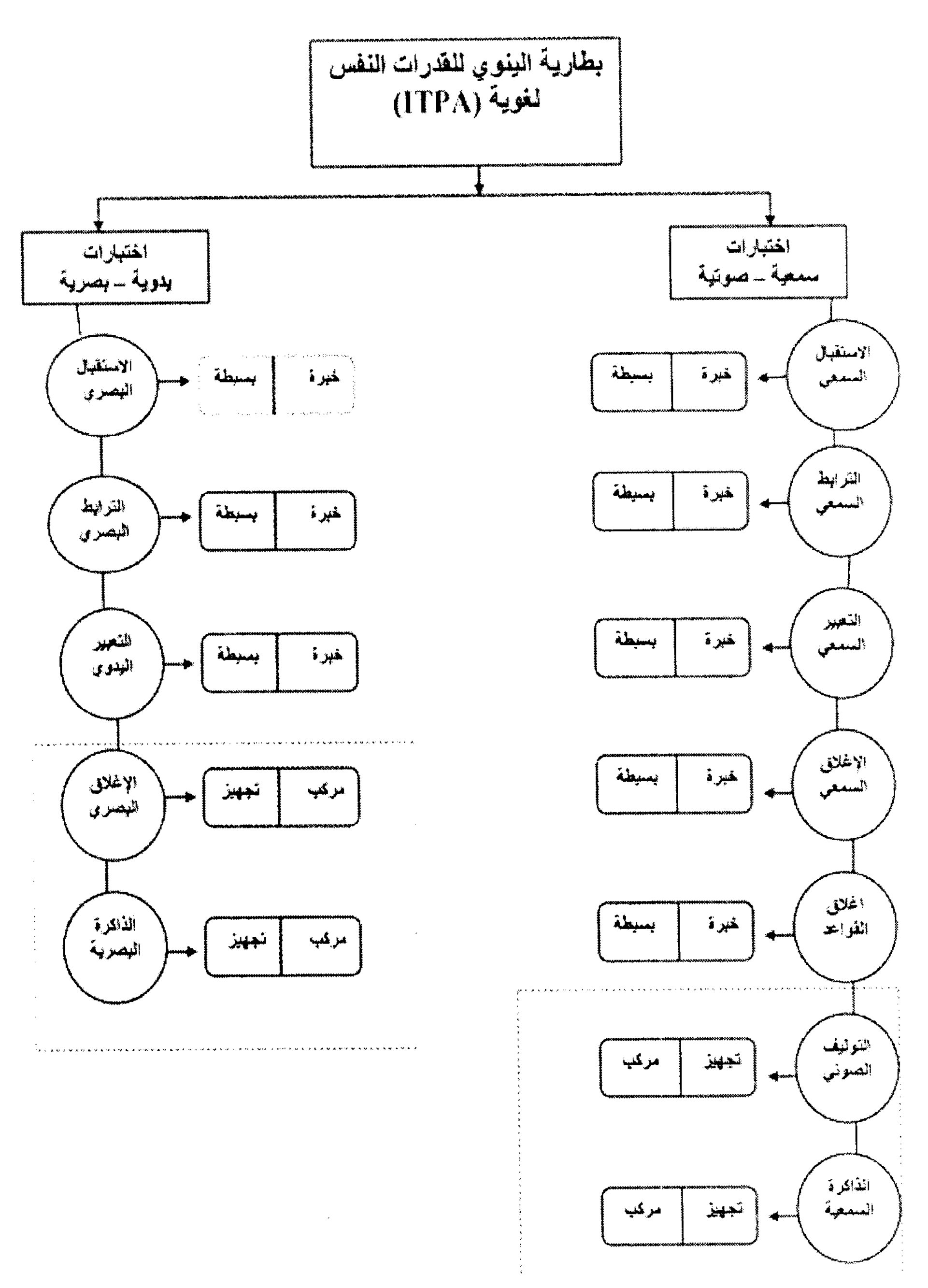
حيث يتضمن البناء الداخلى للأداتين اختبارات فرعية، منها ما يتطلب الأداء عليها القدرة على التجهيز، ومنها ما يتطلب خبرة ومعرفة باللغة.

شكل (٦-١)، وشكل (٦-٢) يوضح الاختبارات التى تقيس التجهيز فى مقابل الاختبارات التى تقيس المعرفة والمعلومات فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل وبطارية إلينوى للقدرات النفس- لغوية:

شكل(٦-١) يوضح الاختبارات التى تقيس التجهيز فى مقابل الاختبارات التى تقيس المعرفة والمعلومات فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل:



شكل(٦-١) يوضح الاختبارات التى تقيس التجهيز فى مقابل الاختبارات التى تقيس المعرفة والمعلومات فى مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.



شكل(٦-٢) يوضح الاختبارات التى تقيس التجهيز فى مقابل الاختبارات التى تقيس المعرفة والمعلومات فى بطارية الينوي للقدرات النفس لغوية.

وفى دراسة أجراها(Ottem, & Jakobsen, 2004)، تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طفلا (٢٨ ذكور، ١٥ إناث)، متوسط عمرهم الزمنى (٩.٨) سنة، أصغر عمر زمنى كان (٦.٣) سنة، وأكبر طفل فى العينة كان عمره (١٢) سنة، (١٧) يتحدثون اللغة الأوردية والنرويجية، كل الأطفال ثنائيى اللعة (BL) ولدوا فى النرويج أو وصلوا إلى النرويج قبل بلوغهم عمر الثانية، وبقية العينة منهم من أصول أفريقية أو أسبانية أو أسيوية ويتحدثون لغتهم الأم بجوار اللغة الجديدة.

جميع الأطفال أحاديى اللغة (ML) كانوا نرويجيين ويعيشون مع أسرهم، تم تشخيصهم من قبل الإكلينيكيين بأنهم يعانون من إعاقات خاصة فى اللغة ((SLI)؛ حيث أفاد تشخيص هؤلاء الإكلينيكيين بأن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات أو إعاقات فى اكتساب اللغة المنطوقة أو المتحدثة والمكتوبة والتى لا ترجع هذه الصعوبات فى الاكتساب إلى أسباب تخص الاضطراب الانفعالى، أو ضعف السمع، أو القصور فى الوظيفة الحركية الشفهية أو الذكاء العملى.

وقد تكونت عينة أحاديى اللغة (ML) من (٩٥) طفلا،(٧٧) من الذكور، (١٨) من الإناث، متوسط عمرهم الزمنى (٨.٥) سنة وأصغر طفل فى العينة عمره (٦.٣) سنة، وأكبر طفل فيهم عمره الزمنى (١١.٦) سنة.

وباستخدام بطارية إلينوى للقدرات النفس-لغوية(ITPA)

أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض أداء الأطفال ثنائيى اللغة (BL) مقارنة بالأطفال أحاديى اللغة (ML) جميع الاختبارات سواء. لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الأطفال ثنائيى اللغة و أحاديى اللغة فى الأداء على اختبار الذاكرة البصرية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال أحاديى اللغة والأطفال ثنائيى اللغة لصالح الأطفال ثنائيى اللغة فى الأداء على اختبار الذاكرة السمعية مقارنة بأحاديى اللغة.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأطفال أحاديى اللغة يظهرون انخفاضا فى الأداء على الاختبارات ذات الأساس المعرفى والمعلومات فى بطارية إلينوى، بينما أظهر الأطفال ثنائيو اللغة ارتفاعا فى هذا النوع من الاختبارات. كماأظهر الأطفال أحاديو اللغة ارتفاعاً فى الأداء على الاختبارات الخاصة بالتجهيز فى بطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية بينما أظهر الأطفال ثنائيو اللغة انخفضا فى الأداء على هذا النوع من الاختبارات.

ومثل هذه النتائج تعطى هاديا على الطريق فى عملية العلاج؛حيث إننا يجب أن نركز عند علاج الأطفال ثنائيى اللعة (BL) على قدرات التجهيز التى يعانون فيها من قصور، بينما يجب التركيز عند علاج قصور وضعف اللغة لدى الأطفال أحاديى اللغة على الجانب المعلوماتى والمعرفى ونقص التراكم المعرفى؛ أى يجب أن تقدم لهم المعلومات الخاصة بالقواعد والمعلومات التى توضح الفروق بين الأشياء، والتعبير اللفظى، والمعلومات أو المعرفة الخاصة بالنسق الفونولوجى.

سادساً :الأفازيا(الحبسة) Aphasia (*) وأنواعها :

الأفازيا أوالحبسة مصطلح إغريقى الأصل، يتكون من ثلاثة مقاطع، وبيانها كالتالى:

المقطع الأول وهو (a)، وهو يعادل not أو Without، أى يشير إلى انعدام أو قصور شديد فى الصفة(A= without OR Not).

أما المقطع الثانى فهوphasia ، وهذا المصطلح يساوى فى الانجليزية to speech، وأصلها مأخوذ من اللفظة الإغريقية(phanai)، وهى بمعنى (to speak)، أى "كى تتكلم". و المصطلح كله بدون (A)، يصبح (phasia = to speech).

والمقطع الثالث فهو(ia)، وهو يعبر عن الجودة أو الحالة التى يوجد عليها الكلام من ناحية الجودة والدقة أو الرداءة والقصور..

" ia, indicating a condition or quality"

(*) ينوه المؤلف إلى أنه سوف يستخدم أيًا من المصطلحين بديلا للآخر للسهولة.

ومصطلح الأفازيا إذا ما تم تناوله كمصطلح عام فإن معناه يشير إلى مجموعة من الاضطرابات Disorders التى تؤثر فى فهم و/أو إنتاج اللغة نطقا. وهذه الاضطرابات تعد نتيجة لتلف فى المخ، حيث يذهب بعض الباحثين إلى أن هذا التلف يقع فى النصف الأيسر من المخ، باعتبار أن النصف الأيسر من المخ مسؤول عن الوظائف اللغوية، وهذا القول يعترض عليه البعض لسببين: أولهما أن النظريات القائلة بجزئية عمل المخ، أى تحديد وظائف بعينها لكل نصف أمر مردود عليه وبخاصة فى هذا الجانب الذى نناقشه؛ حيث يرى أصحاب هذا التوجه أن مركز الذاكرة السمعية التتابعية يقع فى النصف الأيمن من المخ، وهو مركز مسؤول عن تشفير وترميز سلاسل الفونيمات المتتابعة، وأن اللغة المسموعة على وجه الخصوص ما هى إلا سلاسل متتابعة من الفونيمات المتدفقة، وبناء على ذلك فإن أى عطب فى مثل هذا المركز المخى سوف يؤثر بالتبعية على فهم اللغة. ثانى هذه الأسباب، تضاؤل الأخذ بمبدأ العمل الوظيفى للمخ من خلال نصفين، كل منهما يستأثر بوظائف معينة ذاهبين إلى أن المخ يعمل بصورة تكاملية.

والأفازيا أو الحبسة توجد منها أنواع فرعية متعددة.

ولاتوجد الأفازيا فى كثير من الأحوال كحالة نقية خالصة من مصاحبة أنواع أخرى من نواحى القصور أو الصعوبة فى مجالات أخرى؛ فكثير من الذين يعانون من أفازيا يعانون من صعوبات فى القراءة، والتى تعد جزءا من إعاقات اللغة لديهم. بل وذهب البعض إلى أن الأطفال المصابين بالأفازيا غالبا مايعانون من ثلاثية الإعاقة أو الصعوبة النمائية المتمثلة فى اللغة والقراءة والحساب.

ولعل ما يرقى التأكيد بإصابة الأطفال ذوى الإعاقات النمائية فى اللغة، وهى الإعاقة التى تمثل الجذر والأصل المتضمن لمعظم صور وأشكال الأفازيا إن لم يكن كلها- نجد واحدا مثل عبد الله(٢٠٠١) يشير إلى أن هذا الإضراب النمائى يتضمن صعوبات القراءة والحساب واللغة وذلك كما ورد بالدليل التشخيصى للأمراض العقلية.

فى المقابل ذهب آخرون إلى أنه ليس من البد أن تكون هذه الثلاثية من الصعوبة مجتمعة فى وقت واحد.

على أية حال، إن القول السابق له أهميته إذ أنه على الأقل يلفت انتباه الباحثين والمهتمين إلى ملاحظة ما إذا كان الأطفال المصابون بالأفازيا يعانون من صعوبات فى القراءة والحساب فى نفس الوقت من عدمه، وهو أمر يفيد فى التشخيص التكاملى، وبخاصة حينما يراد التدخل بالعلاج لدى مثل هؤلاء الأطفال.

وإذا كانت الحبسة أو الأفازيا يشير على الإجمال إلى إعاقة لدى الفرد فى التعبير و/ أو الفهم اللغوى نتيجة لوجود تلف فى مركز من مراكز اللغة بالمخ، فإن اختلاف النوع الفرعى من الحبسة أو الأفازيا عما عداه إنما هو نتاج لاختلاف مركز المخ المصاب بتلف أو عطب، وهو ما يفسر وجود أنواع فرعية متعددة من الحبسة أو الأفازيا، وهو ما سيتم الإشارة إليه لماما فيما هو آت.

أنواع الأفازيا(الحبسة):

من الصور الشائعة للأفازيا أو الحبسة والتى ترتبط تحديدا بالكلام:

١ - حبسة فقدان السمع Acoustic-mnestic aphasia: وهى حالة الحبسة التى يتصف فيها الفرد بإعاقة القدرة لديه على استدعاء قائمة من الكلمات، أو أن يعيد أو يكرر جملة طويلة استمع إليها، ومثل هذه الحالة من الحبسة تنتج عن وجود عطب فى الفص الصدغى الأيسر من المخ.

٢- أفازيا أو حبسة القواعد أو النحو Agrammatism أو اللا قواعدية: يتصف أفراد هذه الحالة بأنهم غير قادرين على ترتيب كلمات الجملة أو التعبيرة اللغوية بالشكل الصحيح وبما يؤدى إلى حسن استخدام للكلمات الوظيفية فى اللغة، و / أو الاستخدام المناسب لها.

وهنا تجب الإشارة إلى أن هذا الاضطراب اللغوى يمكن أن يحدث منعزلا عن بقية أنساق اللغة الأخرى.

٣- حبسة الاسترجاع بطلاقة Amnestic aphasia: حالة من الحبسة يتصف المصاب بها بإعاقة القدرة لديه على استرجاع الكلمات بصورة تتسم بالطلاقة فى الكلام، أى تجعل كلامه متسما بالطلاقة وانسيابية تدفقه.

٤ - الحبسة الإسمية Anomic aphasia: وهى حالة الحبسة التى يتصف المصاب بها بقصور أو إعاقة القدرة لديه على تسمية الأشياء المألوفة.

ومن أسماء هذه الحالة فى بعض الكتابات أفيزيا أو حبسة بروكا، علما بأن حبسة بروكا أوسع من الحبسة الأخيرة؛ حيث يشار إلى حبسة بروكا Boca's aphasia على أنها حالة حبسة يتصف المصاب بها بقصور القدرة أو الإعاقة على أن ينطق مع سلامته من ناحية فهم ما يستمع له، وعادة ما ترجع هذه الحالة لوجود تلف فى خلايا المخ بمنطقة بروكا.(*)

٥- أفازيا أو حبسة التواصل أو الاتصال Conduction Aphasia: وفى حالات الحبسة هذه يتصف الفرد بإعاقة فى القدرة على أن يكرر الكلمات المنطوقة، بالاضافة لذلك تجده يعانى من قصور القدرة على أن ينتقى الكلمات فى موقف الحديث اللحظى. وترجع هذه الحالة من الحبسة إلى وجود تلف فى الواصلة أو المسار العصبى الواصل بين منطقة السمع ومنطقة الحركة بالمخ.

٦ - الحبسة الديناميكية Dynamic Aphasia: والمصاب بهذه الحالة يتسم بإعاقة القدرة لديه على ابتداء الكلام أو المبادرة بالكلام أو الحديث مع سلامته فى القدرة على تسمية الأشياء، أو أن يقرأ أو أن يكرر الجمل.

٧- أفازيا أو حبسة النغمة Dysprosody: وهى حالة قصور واضحة لدى الفرد فى أن ينتج النغمة المناسبة للكلام الذى ينطق به.

(*) منطقة فرنك منطقة أخرى غير منطقة بروكا لها دور فى التعبير اللغوى وهى توجد فى منطقة الترابط بين الفصوص الجدارية والصدغية والؤخرية وهى المسؤولة عن فهم اللغة المقروءة والمسموعة، هذا فيما يخص استقبال اللغة أما فيما يخص التعبير اللغوى فإنه يتم من خلال منطقتين هامتين موجودتين فى الفص الجبهى وهاتان المنطقتان هما: منطقة بروكا- توجد فى الفص الجبهي- وهى منطقة مسئولة عن تنسيق الحركات العضلية التى تحتاج إليه عملية الكلام ومنطقة إكزنر Exner,s area المسئولة عن التعبير الكتابى، وهاتان المنطقتان تترابطان مع المناطق الحسية الخاصة باللغة ليتم العمل بينها جميعا كشبكة متصلة الحلقات على درجة عالية من التوافق الوظيفى الذى يساعد على تكوين الكلام بالشكل المتعارف عليه لفظا ودلالة(راجع: عبد القوى، ١٩٩٥، ص ١٣٢).

٨- الحبسة التعبيرية Expressive Aphasia: هذ الحبسة تمثل اسما آخر لحبسة بروكا.

٩- حبسة الطلاقة Fluent Aphasia: وهى حالة من الحبسة تطلق على أى نوع من الحبسة مثل أفازيا أو حبسة فيرنك Wernick,s aphasia ، أوأفازيا أو حبسة الإتصال Conduction Aphasia.

١٠- حبسة الرطانة أو الهذيان أو الثرثرةJaragon Aphasia: صورة من صور الأفازيا أو الحبسة التى يتسم فيها كلام الفرد بالرطانة وانتاج كلام غير مفهوم؛ حيث يبدو الكلام أشبه بالهذيان.

وهذا النوع من الحبسة ينتج من وجود شلل فى عضلات مسار الصوت Vocal tract وليس لوجود شلل فى عضلات اللسان.

١٢-الحبسة المختلطة أو المركبة عبر القشرة المخية Mixed Transcortical Aphasia: هذا النوع من الأفازيا أو الحبسة يشير إلى نوع من الأفازيا المختلطة من نوعين من أنواع الأفازيا أو الحبسة، وهما الحبسة الحركية والحبسة الحسية، وكلاهما من أنواع الحبسة التى تحدث فى القشرة المخية Brain Cortex، وكلا نوعى الحبسة المذكورين تحدثان شراكة فى نفس الوقت مع عدم القدرة أو القصور فى إنتاج الكلام لحظيا أو الكلام ابن الموقف، كل ذلك برغم سلامة قدرة الفرد على تكرار الكلام المنطوق.

١٣- الحبسة البصرية Optic Aphasia: هذا النوع من الحبسة يشير إلى إعاقة إنتقائية فى القدرة على تسمية بعض الأشياء التى تعرض بصريا فى الوقت الذى يستطيع تسميتها بعد أن يلمسها بيده.

١٤- البارافازياParaphasia: هذا النوع من الحبسة يشير إلى عادة ملازمة للفرد يقوم بمقتضاها بإحلال كلمة محل كلمة.

١٥-الأفازيا أو الحبسة الإستقبالية Receptive aphasia: إسم آخر من أسماء أفازيا أو حبسة فيرنك Wernick,s aphasia.

١٦- الأفازيا أو الحبسة الحسية Sensory aphasia: الحبسة الحسية، اسم آخر من أسماء حبسة أو أفازيا فيرنك.

١٧- الأفازيا أو الحبسة التشنجيةSpasmophemia: هذا النوع من الحبسة يتسم بنوع من تقلص أو تشنج عضلات مسار نطق الأصوات عند إنتاجها.

١٨- الأفازيا أو الحبسة المعيار Standard Aphasia: مصطلح يشير إلى نوع من الحبسة يتسم فيه كلام الفرد بالتفكك مع بقاء نسبى لكلمات لها معنى داخل هذا الكلام المفكك، مع الاتسام فى نفس الوقت بضحالة استخدام المصاب بهذه الحالة للكلمات الوظيفية فى اللغة.

١٩- أفازيا أو حبسة التركيبSyntactic Aphasia: هذا النوع من الحبسة يتصف فيه كلام الفرد بأنه لا يجيد ترتيب كلام الجمل بالشكل الصحيح قواعديا ولغويا وبما يؤدى إلى تكوين جملة ذات معنى.

٢٠- الأفازيا أو الحبسة اللمسية Tactil Aphasia: فى هذا النوع من الحبسة لا يستطيع المصاب بها تسمية الأشياء من خلال اللمس فقط مع اتسام الفرد بالسلامة فى القدرة على تسمية هذه الأشياء من خلال الرؤيا لها.

٢١- الحبسة الحسية عبر القشرة المخيةTranscortical Sensory Aphasia: وهذا المصطلح يعبر عن أى نوع من الحبسة أو الأفازيا ينتج عن قطع الاتصال لمسار الليفة العصبية بين القشرة المخية ومناطق الإحساس.

ومن مظاهر هذا النوع من الحبسة قصور قدرة الفرد على إنتاج الكلام اللحظى أى ابن الموقف مع بقاء سلامة قدرته على إعادة الكلام المنطوق. وفى هذا الإطار توجد مفاهيم تشترك مع ماتم ذكره فمثلا حالة الـAphemia، وهى حالة تشير إلى فقدان القدرة على الكلام (قارنها بأفازيا بروكا)، وكذلك حالة ال Aphonia،وهى حالة تشير إلى فقدان القدرة على إنتاج الصوت نتيجة وجود تلف فى مسار الصوت، ولا يستخدم هذا المصطلح لوصف تعطل انتاج أصوات الكلام الناتج عن أصل نفسى أو لسبب يخص الجهاز العصبى المركزى كإصابته بأى تلف أو عطب.

المراجـع

أولا: المراجع العربية:

أبو شنب، ميساء أحمد أبو شنب(٢٠١٤). عالمية اللغة العربية ودورها. مجلة العربي. العدد(٦٦٥).١٧-٢١. الكويت: وزارة الإعلام.

أبوالديار، مسعد نجاح أبو الديار(٢٠١١). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد ٧١ المجلد ٢١ . ٤٨٨-٥٢٤.

أحرشاو، الغالي أحرشاوي (١٩٩٣). اللغة الطفل تأطير نظري ومنهجي للتمثيلات الدلالية عند الطفل، رسالة دكتوراه منشورة، الطبعة الأولي. بيروت: المركز الثقافي العربي.

أسمن، يان أسمن(٢٠١٣). الذاكرة الحضارية الكتابة والذكرى والهوية السياسية في الحضارات الكبرى. ترجمة ومراجعية: عبد الحليم عبد الغني رجب.القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

بشر، كمال محمد بشر (١٩٧١). دراسات في علم اللغة. القسم الثاني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار المعارف.

بيتر مارتن، هانس بيتر مارتن و شومان، هارالد شومان(١٩٩٦). فخ العولمة الاعتداء على الديموقراطية والرفاهية.(ترجمة: عدنان عباس علي و رمزي زكي-١٩٩٨). عالم المعرفة. العدد ٢٣٨. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

تشايلد، دينس تشايلد (١٩٨٣). اللغة والطفل. القاهرة: مكتبة النهضة.

جرين، جودت جرين (١٩٩٠). التفكير واللغة (ترجمة.عبدالرحمن العبدان). السعودية. الرياض: دار عالم الكتب.

الجورجاني، عبدالقاهر الجورجاني (ب.ت). العمد .(تحقيق. الدكتور البدراوي زهران- ١٩٨٧). الطبعة الأولي. القاهرة: دار المعارف .

حسنين الكامل و شاكر عبد الحميد(١٩٩٠).التفكير اللغوي المنطقي وعلاقته بنشاط الرسم لدى الأطفال(دراسة في ضوء نظرية جان بياجيه). مجلة علم النفس. العدد الثالث عشر . السنة الرابعة. الهيئة العمة المصرية للكتاب . ١٢٨-١٤٥ .

حمودة، عبد العزيز حمودة(١٩٩٨). المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك. عالم المعرفة. العدد(٢٣٢). الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حميدة، محمد اسماعيل(٢٠١١). الاتجاه نحو قراءة اللغة الانجليزية وعلاقته ببعض متغيرات النص ومتغيرات الشخصية والمتغيرات الديموجرافية(دراسة تنبؤية ارتباطية). المجلة المصرية للدراسات النفسية.٢١(٧٣) . ٤٤٩ -.٤٥٣ .

خليل، حلمي خليل (١٩٨٧). اللغة والطفل. دراسة في ضوء علم النفس التربوي. الطبعة الأولي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

راجح، أحمد عزت راجح(١٩٧٣). أصول علم النفس. الطبعة التاسعة. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

روبنز. ر.ه. (١٩٩٠). موجز تاريخ علم اللغة في الغرب. (ترجمة: أحمد عوض ١٩٩٧). عالم المعرفة. الكويت. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

السبعان، ليلى خلفان السبعان(٢٠١٤).الأشكال اللغوية للرسائل الإلكترونية.مجلة العربية. (٦٦٥).٨-١٣. الكويت: وزارة الإعلام.

السرطاوي، عبد العزيز و وأبو جودة، وائل موسى(١٩٩٦). اضطرابات اللغة والكلام. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٠). سيكولوجية اللغة والطفل.الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان(٢٠١٣). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. الطبعة الأولى. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها. الطبعة الأولي، القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٦). التفكير الناقد وعلاقته بالذكاء والدافع للإنجاز وموضع الضبط ونوع التعليم لدي عينة من طلاب المدارس الثانوية. دراسات تربوية واجتماعية، ١٢ (٣)، ١٢١ - ١٤٥.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٦). صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي المشرفات التربويات ببعض مهارات تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية دراسات تربوية واجتماعية، ٣ (٢)، ١٧ - ١٦٠.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية – القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٩). الوعي الفونيمي وسرعة التسمية لدي الأطفال الديسلكسيين "دراسة في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبدالحميد سليمان (٢٠١٠). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

شاهين، توفيق شاهين (١٩٩١). الغزو الثقافي استهدف اللغة العربية. مجلة الأزهر الشريف، الجزء الثالث، السنة الخامسة والستون.

صادق، آمال صادق و أبو حطب، فؤاد أبوحطب (١٩٩٠). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلة المسنين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

صالح، أحمد زكي صالح(١٩٧٩). علم النفس التربوي. الطبعة الحادية عشر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العالم، محمود أمين(١٩٩٩). العولمة وخيارات المستقبل في" قضايا فكرية" قضايا فكرية للنشر والتوزيع. القاهرة.

عبد الحق، نبيل جابر عبدالحق (١٩٨٧). مركزية الذات في لغة الطفل. رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة: جامعة عين شمس.

عبد القوي، سامي عبد القوي(١٩٩٥). علم النفس الفسيولوجي. الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الله، محمد قاسم عبد الله(٢٠٠١). أمراض الأطفال النفسية وعلاجها. الطبعة الأول. دمشق: دار المكتبي.

عبد المطلب، محمد عبد المطلب(٢٠١٣).بلاغة السرد. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

عثمان،سيدأحمد عثمان وابو حطب، فؤاد أبوحطب (١٩٧٨). التفكير دراسات نفسية. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عطية، نوال محمد عطية (١٩٧٥). علم النفس اللغوي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

العلمي، يحي بن عبدالله العلمي (١٩٩٨). اللغة العربية لغة الإسلام. مجلة الأزهر الشريف، الجزء الثاني، السنة الحادية والسبعون.

علي، سعيد إسماعيل علي (١٩٨٧). الفكر التربوي الحديث. عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

علي، نبيل علي(١٩٩٤). العرب وعصر المعلومات. عالم المعرفة. العدد(١٨٤). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

علي، نبيل علي(٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات. عالم المعرفة. العدد(٢٦٥). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

غنيم،أحمد الرفاعي غنيم (١٩٩١). أثر المعني النفسي للكلمات علي تذكر الجمل التفكير الابتكاري عند الأطفال. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد الرابع عشر، السنة السادسة.

فضل، صلاح فضل (١٩٩٢). بلاغة الخطاب وعلم النص. سلسلة كتب شهرية يدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. عالم المعرفة. العدد (١٦٤)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

فهمي، مصطفي فهمي (١٩٧٥). أمراض الكلام. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

قلندر، محمود (٢٠١٤). الاتصال اللغوى وبنيان الأمة (السودان نموذجًا). مجلة الأزهر الشريف. الجزء ٩. ١٩٢١ – ١٩٢٣.

كرم الدين، ليلي كرم الدين (١٩٨٨). خصائص التفكير المنطقي في نظرية جان بياجيه. مجلة علم النفس. العدد الثامن، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

كريب، إيان كريب(١٩٩٢). النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس(ترجمة: محمد حسين غلوم و محمد عصفور-١٩٩٩). عالم المعرفة. العدد (٢٤٤). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

كولماس، فلوريان كولماس(١٩٩٢) اللغة والاقتصاد(ترجمة:أحمد عوض-٢٠٠٠م). عالم المعرفة. العدد(٢٦٣).الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

كونجر، جون كونجر (١٩٨٧). سيكولوجية الشخصية. ترجمة أحمد عبدالعزيز سلامة، القاهرة، مكتبة النهضة.

كيفان، جيروم(٢٠٠٤). الثقافات الثلاثة العلوم الطبيعية والاجتماعية والانسانيات في القرن الحادي والعشرين.ترجمة: صديق محمد جوهر(٢٠١٤). عالم المعرفة. العدد(٤٠٨). الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

محمد، عبدالحليم محمد (١٩٩٩). من شعراء الفصحي في العصر الحديث. مجلة الأزهر الشريف، الجزء التاسع، السنة الحادية والسبعون.

مرتاض، عبد الملك مرتاض(١٩٩٨). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. عالم المعرفة. العدد(٢٤٠). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مطلوب، أحمد مطلوب(١٩٨٤). من خصائص اللغة العربية. بيروت: مطبوعات مركز دراسات الوحدة العربية.

معتوق، أحمد محمد معتوق(١٩٩٦). الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. عالم المعرفة. العدد (٢١٢). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد(١٩٨٢). علم اللغة النفسي. الطبعة الأولى. الرياض: مطبوعات عمادة جامعة الملك سعود.

المنفلوطي، مصطفى لطفي(١٩٧٣). مختارات المنفلوطي.الطبعة الأولى. بيروت: دار الثقافة.

ناصف، مصطفى ناصف(٢٠٠٠). النقد العربية نحو نظرية ثانية. عالم المعرفة. العدد(٢٥٥). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

هنري ومابر(١٩٩٨) ثلاث نظريات في نمو الطفل. (ترجمة. هدي قناوي-.١٩٩٨).
القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

وافي، علي عبد الواحد وافي(١٩٤٥). فقه اللغة. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

ويليامز، رايموند ويليامز(١٩٨٩). طريق الحداثة ضد المتوائمين الجدد.(ترجمة: فاروق عبد القادر-١٩٩٩).العدد(٢٤٦). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

وين، ماري وين(١٩٨٥). الأطفال والإدمان التلفزيوني.(ترجمة: عبد الفتاح الصبحي-١٩٩٩). العدد(٢٤٧). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

يوسف، جمعة سيد يوسف (١٩٩٠). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. عالم المعرفة. العدد (١٤٥). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

يونس، حسين ديب يونس (٢٠١٤). الانترنت سم حتمي للغتنا العربية. مجلة البيت العربي. العدد(٢٨). ملحق مجلة العربي. العدد(٦٦٤). الكويت: وزارة الإعلام.

ثانيا : المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical annual of mental disorders (4th ed.).Washington, DC: Author .Baird, G., Charman, T., Baron-Cohen, S., Cox, A.,

Benasich , J.B., & Tallal, N., (1996). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Journal of Speech, Language and Hearing Research. 40, 1245–1260.

Bishop, D.V.M., Snowling, C. (2004). Nonword repetition as a behavioral marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study.

Botting,N(2005). Non-verbal cognitive development. and language impairment. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(3) , 317–326.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L.,&Rutter, M. (2005).Developmental language disorders – a follow-up in later adult life I: Cognitive and language outcomes.

Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E.(2001a). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. International. Journal of Language and Communication Disorders, 36, 207–220.

Dockrell,, S., Evans, J., & Hesketh, L.J. (2007). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. Journal of Speech,Language and Hearing Research, 42,1249–1260.

Durkin, D. (1981). What is the value of the new interest in reading comprehension. Language Arts, "58" (1),23-43.

Ellis(2003).Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis . second edition, London :Psychology Press.

Esenck, M.W. and Keane, M.T. (1992). Cognitive psychology-student's Handbook. London: Lawrence ERL Baum Associates publishers.

Fan, T., (1980). Theory and Problems of child psychology, schaum's outline series. New York: McGraw-Hill book company.

Hallahan and kauffman, (1980). Introduction to learning disabilities, New York: Library of Congress.

IQ in children with SLI. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 391–403.

Karlin, R. (1984). Teaching reading in high school, forth edition, New York: Harper of Row Publisher.

Kaval, J.B& Schereiner, M.(1976). Measurement error creates decrement of performance. Journal of Speech Language and Hearing Research, 35, 832–843.

Mackio, K., & Dockrell, R. (2004). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment. Journal of Speech. Language and Hearing Research, 46, 1138–1153.

Mawhood, L., Howlin, P., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder – a comparative follow up in early adult life: I – cognitive and language outcomes. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 547–559.

Ottem, E. (2004). Using the Illinois test of Psycholinguistic abillily with bilingual and monolingual Language impaited children.

Scandinavian journal of educaticn al reseatch, 48 (2). 162-187.

Paul, R., & Cohen, D. (1984). Outcome of severe disorders of language acquisition. Journal of Autism and Developmental Disorders, 14, 405–421.

Polloway, E.A.& Smith, E.C.(2000).Language instruction for students with disabilities. Second edition, Denver. London. Sydney : Love Publishing. purpose of pedigree analysis. Journal of Speech Language and Hearing Research, 35, 832–843.

Roman , A.; Kirby , R.; Parrila, K.; Woolley, W. & Deacon, H.(2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. Journal of Experimental Child Psychology,102,96-113.

Smith, B. & Watkins, W.(2004). Diagnosis utility of the Bannatyne WISC-III pattern. Learning Disabilities Research and Practice,1, 49-56.

Smith, F. (1973). Psycholinguistics and reading. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, M. (1990). Who shall be called language disordered?

Some reflections and one perspective. Journal of Speech and Hearing Disorders, 55, 612–620.

Stemberg, R. and Powell, H.S. (1983)- Comprehending verbal comprehension, American Psychologist, "38",878-893.

Sternberg, R.J- (1985). General intelligence abilities, in Stemberg, R.J. (Ed.) Hunan abilities, an information processing approach. New York : W.H. Freeman and company.

Sternberg, R.J. (1985). General intelligence abilities, in Sternberg, R.J. (Ed.) Human abilities, an information processing approach. New York, W.H. Freeman and company.

Swisher, L., Plante, E., & Lowell, S. (1994). Nonlinguistic deficits of children with language disorders complicate the interpretation of their non-verbal IQ scores. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 25, 235–240.

Thomas, M., & Karmiloff-Smith, A. (2002). Are developmental disorders like cases of adult brain damage? Implications from connectionist modeling. Behavioral and Brain Sciences, 25, 727–788.

Tivizink, N. (2005). Diagnosing specific language impairment in adults for the

Tomblin, J.B., Freese, P.,& Records, N. (1992). Diagnosing

Vogel, S.A. (1974). Syntactic abilities in Normal and dyslexic children. Journal of Learning Disabilities, "7" (2),47-53.

Vogel, S.A. (1974). Syntactic abilities in Normal and dyslexic children. Journal of Learning Disabilities, "7" (2),47-53.

Wechsler, D. (1992). Wechsler Intelligence Scale for Children – third edition. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. Manuscript accepted 16 March 2004.

الخاتمة

والكتاب تأفل صفحاته، أو تكاد، وتتأهب الراحلة للمسير مهاجرة إلى كتاب غيره، ينتابني حزن عميق؛ لأنني كنت مستمتعا وأنا أدلف من فصل إلى فصل في هذا الكتاب.

أنهيت هذا الكتاب فخلصت إلى أن الحفاظ على اللغة مسؤوليتنا نحن العرب؛ لأنها سلطان ووجودنا ومنبت قوتنا، وهويتنا وذاتنا ومرآة حضارتنا ومستودع ثقافتنا، وباندثارها تندثر ثقافات وعوالم وأمم وحواضر. ولمَ كل هذا، ولغتنا هي حياتنا ذاتها ووجودنا.

ولأنها حياتنا ووجودنا، وآلية هدم الأوطان من الداخل في هذا القرن، والذي ستقوم فيه حروب حامية الوطيس من أجل لغات الأقليات والعرقيات والقوميات داخل كل وطن، كان كتابنا هذا الذي لفتنا فيه الانتباه إلى أن حروب اللغة في هذا القرن ستكون أقوي من حروب الطائرات بغلها وحقدها، ومنصات الصواريخ بهدمها، وهدير المدافع بفتكها، ولهذا تناولنا ما يمكن أن يكون من حروب اللغة من خلال سردنا لوظائف اللغة وماهيتها، وكيف تكتسب، وما يؤثر في لغة أطفالنا العرب ونموها، واضطرابها، وكيف أن بعض القوميات الحاقدة رادفت بين قوتها وقوة لغتها، وكيف أن لغات إندثرت لما تخلى عنها أهلها، وكيف أن أهل العربية أهانوها رغم جمال وثراء وقوة لغتهم. ومن هنا كان هذا الكتاب.

والمؤلف وهو ينهي هذا الكتاب، ويستعد لإنشاء الكتاب الثاني المكمل لعلم النفس اللغوي إذ يضرع إلى الله ضراعة المضطر، ودعاء الناسك المتحنث، ويرجوه

رجاء المتبتل، أن يرد خير هذا الكتاب على أمتنا العربية ومصر الحبيبة رضابا وشهدا، ورفعة ومجدا.

كما أني لأدعوا الله أن يجعل هذا الكتاب خالصا لوجهه، وأن تكون حروفه التي يقرأها غيري، مغفرة لآثامي، وسعة في رزقي وبركة في أولادي وشفاء لهم من كل مرض ووصب ونصب، وأن يجعلهم عونا لي بعدما هد الزمان قوتي، ونحل بدني، ووخط المشيب فودي، وألمني الله بكل ما تقدم، نعمة وكرما، لا أستطيع أن أوفيه شكره عليها.

ربي إليك أضرع.. هل تقبلني أمامك حاني الرأس شكرا وأدبا؟

إنك من وراء القصد وعليك قصد السبيل.

المؤلف

٠٠٢٠١٣٢٥٢٦٦٦٥-٠٠٢٠٢٠١١١٢٤٤١٤٦١

dr_elsayedsoliman@yahoo.com

المؤلف فى سطور

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية.
- حاصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى صعوبات التعلم Learning Disabilities.
- أستاذ صعوبات التعلم ورئيس قسم علم النفس التربوى / كلية التربية جامعة حلوان.
- مدير المركز المصرى الدولى لصعوبات التعلم.
- عمل أستاذا لدى العديد من الجامعات العربية.
- له العديد من المؤلفات العلمية الجادة، منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك البصري(تشخيص وعلاج).
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها واستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصى للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر.
- صعوبات التعلم النمائية.
- تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات.
- التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم.
- البرنامج التدريبى لعلاج صعوبات الحساب النمائية "علاج صعوبة الإحساس بالكمية" و"علاج صعوبة الذاكرة البصرية - المكانية".
- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.

- له العديد من البحوث فى صعوبات التعلم.
- ترأس الجانب العلمى فى دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكى الأمير سلمان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة.
- له أكثر من برنامج علاجى لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية نالت إعجاب أهل الخبرة وأصحاب المراكز العلاجية.
- عضو العديد من الجمعيات النفسية المختصة المصرية والأجنبية.
- استشارى للعديد من مؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية.
- مدير المركز المصرى الدولى لصعوبات التعلم بمدينة السادس من أكتوبر الجيزة - جمهورية مصر العربية.

- هاتف: 002-01112441461
- البريد الالكترونى: E-mail:dr_elsayedsoliman@yahoo.com